

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu :
démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans
l'enseignement au primaire au Québec

par

Diane Campeau

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Doctorat en éducation

Mars 2019

© Diane Campeau, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu :
démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans
l'enseignement au primaire au Québec

par

Diane Campeau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Abdelkrim Hasni
Université de Sherbrooke

Président du jury

Marilyn Steinbach
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Mirela Moldoveanu
Université du Québec à Montréal

Codirectrice de la recherche

Suzanne Guillemette
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Christine Couture
Université du Québec à Chicoutimi

Membre externe du jury

Nadia Rousseau
Université du Québec à Trois-Rivières

Membre externe du jury

Thèse acceptée le 1^{er} mars 2019

SOMMAIRE

Les résultats scolaires des élèves autochtones s'améliorent, toutefois il existe encore d'importantes disparités entre le taux de réussite scolaire des Autochtones et celui des Allochtones (Richards, 2014). Certains facteurs dont ceux d'ordre historique, culturel et identitaire, ou encore sociolinguistique viennent influencer l'apprentissage et la réussite des élèves autochtones. Bien que l'on sache en quoi consistent les approches qui ne fonctionnent pas, il existe peu de recherches sur les facteurs qui influencent positivement l'apprentissage des élèves autochtones (Tunison 2007). Par ailleurs, plusieurs études démontrent l'impact négatif d'un curriculum standardisé où les dimensions culturelles autochtones sont peu présentes (Corbière, 2000; Battiste, 2002; Michell, Vizina, Augustus et Sawyer, 2008). Bien qu'assez nombreuses dans le reste du pays, les préoccupations de recherche en ce qui concerne la réussite scolaire des autochtones sont relativement rares au Québec et peu d'entre elles interrogent les pédagogies à privilégier.

Le questionnement dans le cadre de la recherche qui a été entreprise prend sa source à la fois dans les dimensions éducatives et dans les assises culturelles de la problématique. Cette question s'intéressait au comment, en tentant de déterminer si le recours à une pédagogie hybride pouvait permettre à des enseignantes et des enseignants du primaire d'intégrer des dimensions culturelles autochtones dans des activités d'enseignement-apprentissage en lien avec le curriculum scolaire. Trois objectifs ont été ciblés, il s'agit de : 1) Décrire comment la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu peuvent être mobilisées dans des situations/activités d'enseignement apprentissage

(SEA), 2) d'analyser les situations d'enseignement apprentissage (SEA) au regard du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du cadre théorique choisi et des dimensions culturelles propres aux communautés de proximité, 3) de dégager un modèle interculturel d'enseignement apprentissage qui prend en compte les dimensions culturelles autochtones.

Le cadre conceptuel retenu reposait sur la proposition d'une pédagogie hybride inspirée de la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu. Pour la pédagogie autochtone des auteurs issus de différentes régions du monde dont : Battiste (2002), Cajete (1994), Kawagley (1995), Little Bear (2009) et Yunkaporta (2009) ont été consultés. Pour la pédagogie du lieu les travaux entre autres de Gruenewald (2001, 2003), Hutchison (2004), Somerville (2005, 2008, 2010, 2011), Woodhouse et Knapp (2000) et Zandvliet et Brown (2006) ont été retenus. Les travaux sur l'interculturalité, ceux entre autres de Banks (2010) et de Bennett (1999), ont contribué à tenir compte des facteurs culturels et identitaires inhérents au contexte de la recherche.

La recherche-action a été choisie comme méthodologie en adoptant une posture autochtone de recherche (Poirier, 2014; Smith, 1999). La recherche a été effectuée dans deux écoles publiques du niveau primaire au Québec dont la proportion d'élèves autochtones dépasse les 50 %. Dix enseignantes et enseignants et deux Aînés autochtones ont participé à la recherche. Vingt-six activités d'enseignement-apprentissages ont été développées dans une démarche d'accompagnement.

Les résultats ont mis en lumière le manque de connaissance du personnel enseignant au regard des dimensions culturelles autochtones et les absences de ces dimensions dans de nombreuses disciplines scolaires du curriculum québécois. La perception d'une majorité des membres du personnel enseignant est passée d'un regard passéiste à un besoin d'approfondir cette culture de l'autre. L'appropriation par les enseignants du concept 3-4-5+, un concept simplifié de la pédagogie hybride proposée, est venue confirmer l'importance de la modélisation pour accéder à d'autres paradigmes éducatifs.

Le modèle pour l'intégration des dimensions culturelles autochtones dans des activités d'enseignement-apprentissage tient compte d'une démarche basée sur le temps nécessaire à l'appropriation dans un processus d'action-réflexion. De ce modèle, il convient de retenir le rôle des Aînées dans l'intégration des dimensions culturelles autochtones en classe et l'attitude du médiateur culturel afin de permettre l'émergence d'une interface culturelle.

Mots clés : Pédagogie autochtone, pédagogie du lieu, pédagogie hybride, concept 3-4-5+, dimensions culturelles autochtones, Aînées.

RÉSUMÉ

Plusieurs études démontrent l'impact négatif d'un curriculum où les dimensions culturelles autochtones sont peu présentes (Corbière, 2000; Battiste, 2002; Michell *et al.*, 2008). Or, est-il possible de préserver et même de valoriser l'identité des élèves autochtones tout en respectant le curriculum en place? Une recherche-action a été effectuée dans deux écoles publiques du niveau primaire au Québec dont la proportion d'élèves Anishinabeg dépasse les 50 %. Un modèle d'intégration des dimensions culturelles autochtones en éducation a été proposé en intégrant les perspectives et savoirs des communautés de proximité, et ce, dans le cadre régulier de la classe. La recherche a été réalisée en adoptant une posture autochtone de recherche (Poirier, 2014; Smith, 1999).

Une pédagogie dite hybride inspirée de la pédagogie autochtone basée entre autres sur les travaux de Battiste (2002) de même que de la pédagogie du lieu récemment réactualisée par Somerville (2011) a servi d'assise pour le développement collaboratif de vingt-six activités d'enseignement-apprentissage. La simplification des fondements théoriques par le biais du concept 3-4-5+ développé dans le cadre de cette recherche-action a permis au personnel enseignant de l'intégrer dans leur discours, mais également dans l'élaboration et la prestation des situations d'enseignement-apprentissage.

Il convient de retenir l'importance du rôle de la communauté et des Aînés dans l'insertion des dimensions culturelles autochtones en classe, rôle perçu positivement de la part de tous les participants à la recherche. De même, la recherche remet en question

x

certaines éléments du curriculum scolaire du Québec qui gagnerait à représenter davantage les réalités et particularités des peuples autochtones.

Mots clés : pédagogie autochtone; pédagogie du lieu; Aînés; éducation autochtone; concept 3-4-5+

ABSTRACT

Several studies demonstrate the negative impact of a curriculum where native cultural dimensions are scarcely present (Corbière, 2000; Battiste, 2002; Michell *et al.*, 2008). Would it be possible to maintain and even enhance the identity of indigenous students while respecting the curriculum in place?

We present an action research project that was conducted in two elementary schools in Quebec, both with populations exceeding 50 % Anishinabeg students. A model for integrating indigenous cultural dimensions into education is proposed, incorporating the perspectives and knowledge of local communities into the regular classroom setting. This research adopts an Indigenous research perspective (Poirier, 2014; Smith, 1999).

A « hybrid » pedagogy, inspired by Indigenous pedagogy (Battiste, 2002) as well as place-based pedagogy, recently updated by Somerville (2011), served as a framework for the collaborative development of twenty-six teaching and learning activities. The simplification of the theoretical foundations, with the 3-4-5+ concept developed within the framework of this action-research project, allowed teachers to integrate those theories into their discourse but also into the elaboration of teaching and learning scenarios. The research participants perceived the community and Elders' role as crucial to the integration of Indigenous cultural dimensions in the classroom. The results also call into question certain elements of the curriculum, which should be more representative of First Peoples' realities.

Keywords : indigenous pedagogy; place-based pedagogy; Elders; indigenous education;

3-4-5+ concept

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	5
1. RÉUSSITE SCOLAIRE DES AUTOCHTONES : UNE PROBLÉMATIQUE MULTIFACTORIELLE.....	5
2. FACTEURS D'INFLUENCE DU PARCOURS SCOLAIRE DES AUTOCHTONES	9
2.1 Facteurs historiques : une relation douloureuse avec l'éducation formelle.....	10
2.2 Facteurs socio-économiques	11
2.3 Facteurs sociolinguistiques	13
2.4 Facteurs liés au profil d'apprentissage.....	15
2.5 Facteurs liés à la place de la dimension culturelle dans le curriculum scolaire	16
2.6 Facteurs liés à la place de la dimension culturelle autochtone dans l'enseignement	20
3. ÉNONCÉ DU PROBLÈME DE RECHERCHE	25
3.1 Question, buts et objectifs de recherche	27
3.1.1 Question de recherche.....	27
3.1.2 But et objectifs de la recherche	28
3.2 Pertinence de la recherche	28
3.2.1 Pertinence éducationnelle de la recherche	29
3.2.2 Pertinence environnementale, sociale et culturelle de la recherche	30
3.2.3 Pertinence au regard du lien entre recherche, formation et pratique.....	31
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL	33
1. CULTURE ET INTERCULTURALITÉ	33
1.1 Culture : vers une définition	34
1.2 Interculturalité.....	35
2. DIALOGUE INTERCULTUREL ET CURRICULUM.....	38
2.1 Curriculum scolaire.....	38

2.1.1	Curriculum inclusif et culturellement signifiant	40
2.1.2	Didactique critique	43
2.2	Dialogue interculturel : le médiateur culturel	44
2.3	L'interface : le troisième espace d'un dialogue interculturel.....	45
3.	PÉDAGOGIE AUTOCHTONE	48
3.1	Pédagogie autochtone : fondements et caractéristiques	48
3.2	Médium et interface dans la pédagogie autochtone	51
3.3	Rapport agent-sujet-objet.....	53
4.	PÉDAGOGIE DU LIEU (<i>PLACE BASED</i>).....	54
4.1	Pédagogie du lieu (<i>Place Based</i>) : fondements et caractéristiques.....	55
4.2	Médium et interface dans la pédagogie du lieu.....	57
4.3	Rapport agent-sujet-objet.....	58
5.	CHOIX D'UNE PÉDAGOGIE HYBRIDE	59
5.1	Similitudes et nuances entre la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu	60
5.2	Liens avec certaines théories de l'apprentissage.....	64
5.3	La proposition retenue	67
TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE		71
1.	POSTURE AUTOCHTONE DE LA RECHERCHE : UN PROCESSUS DE DÉCOLONISATION	71
1.1	Posture autochtone de la recherche : historique et assises épistémologiques.....	72
1.2	Posture autochtone de la recherche : caractéristiques	75
1.3	Posture autochtone de la recherche : outils méthodologiques	77
1.4	Posture autochtone de la recherche : éthique de la recherche.....	78
2.	MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION	79
2.1	Méthodologie de la recherche-action : historique.....	79
2.2	Méthodologie de la recherche-action : assises épistémologiques.....	80
2.3	Méthodologie de la recherche-action : caractéristiques	83
2.4	Méthodologie de la recherche-action : Démarche et outils méthodologiques	84
2.5	Méthodologie de la recherche-action : éthique de la recherche.....	85

2.6	Justification du choix méthodologique en lien avec les éléments de la recherche.....	86
2.6.1	Liens avec la question de recherche.....	86
2.6.2	Liens avec l'objet de recherche.....	88
2.6.3	Liens avec les objectifs de recherche.....	88
3.	MÉTHODES DE LA RECHERCHE ET LEUR INSTRUMENTATION : LE MILIEU ET LES PARTICIPANTS.....	90
3.1	Milieu de la recherche.....	90
3.1.1	École A, son milieu et les communautés autochtones de proximité.....	92
3.1.2	École B, son milieu et les communautés autochtones de proximité.....	93
3.2	Participants à la recherche	95
3.2.1	École A : Les participants à la recherche.....	98
3.2.2	École B : Les participants à la recherche	99
3.3	Méthodes de la recherche et leur instrumentation : les étapes de la recherche	100
3.3.1	Étapes préparatoires	101
3.4	Description des étapes de la recherche-action	101
3.4.1	Étape 1 : Définition de la situation actuelle	103
3.4.2	Étape 2 : Définition de la situation désirée	105
3.4.3	Étape 3 : Planification de l'action	107
3.4.4	Étape 4 : Action mise en œuvre	108
3.4.5	Étape 5 : Évaluation de l'action	110
3.4.6	Étape 6 : Diffusion des résultats	111
3.4.7	Calendrier de la recherche et conditions de réalisation.....	112
4.	MÉTHODES DE LA RECHERCHE ET LEUR INSTRUMENTATION : OUTILS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES	113
4.1	Outils de collecte de données : caractérisation des participants	113
4.2	Outils de collecte de données propres à la chercheure	114
4.3	Outils de collecte de données : liens avec les objectifs de recherche	115
4.4	Outils de collecte de données en lien avec l'objectif 1	116
4.5	Outils de collecte de données en lien avec l'objectif 2 : analyser les situations d'enseignement apprentissage	117

4.6	Outils de collecte de données en lien avec l'objectif 3 : Dégager un modèle interculturel d'enseignement-apprentissage qui prend en compte les dimensions culturelles autochtones.....	118
4.7	Analyse des données	118
4.7.1	Type et méthodes d'analyse de données	118
4.7.2	Critères de validité et de rigueur	122
5.	DÉONTOLOGIE DE LA RECHERCHE	123
5.1	Réponses aux obligations de la chercheuse au regard de la posture autochtone de recherche.....	124
QUATRIÈME CHAPITRE. LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE		127
1.	RÉSULTATS DE L'ÉTAPE 1 – PHASE 0 : LE DISCOURS DES PARTICIPANTS AU REGARD DES DIMENSIONS CULTURELLES AUTOCHTONES	127
1.1	Discours des enseignants sur la culture en général : Phase 0.....	128
1.2	Discours des enseignants sur la culture des communautés autochtones de proximité (Phase 0)	129
1.3	Discours des enseignants concernant le rôle de l'école et leur rôle dans l'intégration des dimensions culturelles autochtones (Phase 0)	133
1.4	Discours des Aînées autochtones sur les dimensions culturelles autochtones (Phase 0).....	136
1.5	Discours des Aînées autochtones concernant le rôle de l'école et leur propre rôle dans l'intégration des dimensions culturelles autochtones (Phase 0).....	137
2.	RÉSULTATS DE L'ÉTAPE 2 – PHASE 0 : ACTIVITÉ DE FORMATION ET PHASE I : MODÉLISATION	138
2.1	Activité de formation	139
2.2	Modélisation : SEA – Phase I : SEA de l'École A	140
2.2.1	SEA : La légende Anishinabe de la Création.....	141
2.2.2	SEA : De la traite des fourrures au commerce de bois	142
2.2.3	SEA : Memegwaci	144
2.2.4	SEA : La roue de médecine.....	145
2.3	Modélisation : SEA de l'École B.....	148
2.3.1	SEA : L'eau dans tous ses états.....	148
2.3.2	SEA à partir de la légende de la Création	149

2.3.3	SEA de la scène de la Nativité, version Anishinabe	151
2.3.4	SEA du radeau	152
2.4	Synthèse des SEA développées en Phase I.....	155
3.	RÉSULTATS DES ÉTAPES 3 ET 4 – PHASES II ET III : DESCRIPTION DES SEA PRATIQUE COLLABORATIVE ET AUTONOME	156
3.1	Phase II – Pratique collaborative : SEA de l'École A	156
3.1.1	SEA : Turtle and the Moon ou La tortue et les phases de la lune...	156
3.1.2	SEA à partir du livre Orphans in the Sky.....	158
3.1.3	SEA : La science dans la légende Anishinabe de la Création.....	159
3.1.4	SEA sur l'eau et la flottabilité.....	161
3.1.5	SEA sur les pistes d'animaux.....	162
3.1.6	SEA sur les propriétés d'isolation.....	164
3.1.7	SEA : pow-wow	166
3.2	Phase II – Pratique collaborative : SEA de l'École B.....	169
3.2.1	SEA : First nations political system.....	170
3.2.2	SEA : Nutrition	171
3.2.3	SEA : Le canot d'écorce	173
3.2.4	SEA : Let's taste Spring (la cabane à sucre).....	174
3.3	Synthèse des SEA développées en Phase II.....	178
3.4	Phase III – Pratique autonome SEA de l'École A	178
3.4.1	SEA de la poésie par l'objet.....	180
3.4.2	SEA : Maple moon.....	181
3.4.3	SEA : Joan of Arc	182
3.4.4	SEA : Flying birds	184
3.4.5	SEA : Frère Jacques en Anishinabe	184
3.5	Phase III – Pratique autonome : SEA de l'École B	187
3.5.1	SEA : Papoose.....	187
3.5.2	SEA : The Algonquin diet 1905-1980	188
3.6	Synthèse des SEA développées en Phase III	191
4.	LES RÉSULTATS DE L'ÉTAPE 5 : ÉVALUATION-RÉFLEXION	192
4.1	Évaluation des SEA au regard du curriculum scolaire (PFEQ).....	193

4.2	Évaluation des SEA au regard du cadre théorique : la pédagogie hybride proposée	194
4.3	Évaluation des SEA au regard de dimensions culturelles autochtones.....	199
4.3.1	La langue des communautés	200
4.3.2	Les éléments naturels et liés au territoire	201
4.3.3	Les légendes, les récits et les éléments liés à la spiritualité	201
4.3.4	Les dimensions culturelles liées à l'histoire ancienne ou récente..	202
4.3.5	La science dans une perspective autochtone	203
4.4	Réflexion au regard des apprentissages et du cheminement.....	204
4.4.1	Pédagogie hybride : l'appropriation des enseignants	204
4.4.2	Pédagogie hybride : l'observation des enseignants de l'engagement des élèves.....	206
4.4.3	Pédagogie hybride : le support requis	207
4.4.4	Pédagogie hybride : le temps et l'organisation	208
4.4.5	Pédagogie hybride : le discours des Aînées autochtones participantes	209
4.5	Dimensions culturelles autochtones : le discours des participants (Phase III).....	210
4.5.1	Discours des enseignants concernant les dimensions culturelles autochtones (Phase III).....	210
4.5.2	Discours des enseignants concernant le rôle de l'école dans l'intégration des dimensions culturelles autochtones (Phase III)...	214
4.5.3	Discours des Aînées autochtones concernant leur rôle et le rôle de l'école dans l'intégration des dimensions culturelles autochtones (Phase III).....	216
4.6	Réflexion des participants-enseignants au sujet du cheminement de la recherche et de la démarche d'accompagnement.....	218
4.7	Réflexion de la chercheuse au sujet du cheminement de la recherche et de la démarche d'accompagnement	221
CINQUIÈME CHAPITRE. ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS..		225
1.	DIMENSIONS CULTURELLES AUTOCHTONES : UNE PERCEPTION QUI ÉVOLUE.....	225
1.1	Dimensions culturelles autochtones : le discours des enseignants qui se modifie	226
1.2	Dimensions culturelles autochtones : le discours des Aînées	233

2.	DIMENSIONS CULTURELLES AUTOCHTONES : L'INTÉGRATION DANS LES SEA	235
2.1	Analyse des SEA au regard du multiculturalisme et de la didactique critique	235
2.2	Analyse au regard du curriculum scolaire	237
2.3	Liens avec le curriculum scolaire : les disciplines privilégiées	241
2.4	Intégration des dimensions culturelles autochtones dans les activités d'enseignement-apprentissage	244
2.4.1	Intégration de la science dans une perspective autochtone	245
2.4.2	Intégration d'éléments reliés à la cosmologie autochtone	247
2.4.3	Intégration des langues autochtones et du narratif	248
3.	PÉDAGOGIE HYBRIDE : L'APPROPRIATION PAR LES ENSEIGNANTS	251
3.1	Appropriation de la pédagogie hybride par les enseignants : le concept 3-4-5+	252
3.2	Intégration de la pédagogie hybride dans les activités d'enseignement-apprentissage	255
3.3	Appropriation de la pédagogie hybride par les enseignants : le soutien requis	257
4.	LES ASSISES D'UN MODÈLE	258
4.1	La démarche	261
4.1.1	Le temps	261
4.1.2	Action-réflexion	262
4.1.3	Une conceptualisation simplifiée des fondements théoriques et des outils	264
4.1.4	L'importance de la modélisation pour l'appropriation	265
4.2	L'attitude	266
4.2.1	Respect du rythme de chacun	266
4.2.2	Sollicitude et respect	266
4.3	Les ressources	267
4.3.1	La langue – les savoirs	267
4.3.2	Le lieu-Le territoire	268
4.4	Le rôle du médiateur et rôle des Aînées	269
4.4.1	Le rôle de médiateur	269

4.4.2	Le rôle des Aînées et des personnes-ressources du milieu.....	270
5.	DISCUSSION EN LIEN AVEC LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	271
5.1	Discussion au regard de la question de recherche et des objectifs 1 et 2...	272
5.2	Discussion au regard de la question de recherche et de l'objectif 3	274
6.	MÉRITES, IMPACTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	275
6.1	Mérites de la recherche	276
6.2	Interrelations entre recherche formation et pratique	277
6.3	Impacts sur les enseignants et sur leur pratique.....	278
6.4	Impact sur les Aînées participantes et les communautés	280
6.5	Limites et biais de la recherche.....	281
	CONCLUSION	283
	ÉPILOGUE	287
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	289
	ANNEXE A. FICHE SIGNALÉTIQUE : PROFIL DES PARTICIPANTS.....	313
	ANNEXE B. INTERVIEW : CULTURAL IDENTITY AND DIMENSION	315
	ANNEXE C. CANEVAS DES SEA.....	317
	ANNEXE D. FICHE RÉFLEXIVE	319
	ANNEXE E. GRILLE D'ANALYSE SEA	321
	ANNEXE F. OUTIL D'ANALYSE : INVARIANTS ET SPÉCIFICITÉS	323
	ANNEXE G. CERTIFICAT ÉTHIQUE	325
	ANNEXE H. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT - ENSEIGNANT.....	327
	ANNEXE I. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ	333
	ANNEXE J. LE TERRITOIRE.....	339
	ANNEXE K. GRILLE D'ENTREVUE PHASES I ET II	341
	ANNEXE L. ACTIVITÉ RÉFLEXIVE NO 2.....	343
	ANNEXE M. GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE (FIN DE PROJET).....	345
	ANNEXE N. LÉGENDE DE LA CRÉATION.....	347
	ANNEXE O. FROM FUR TRADE TO TIMBER TRADE	349
	ANNEXE P. MEMEGWACI.....	351

ANNEXE Q. ROUTE DE MÉDECINE – MEDECINE WHEEL	353
ANNEXE R. LET’S EXPERIENCE WITH WATER	355
ANNEXE S. THE NATIVITY SCENE	357
ANNEXE T. RADEAU.....	359
ANNEXE U. THE <i>TURTLE AND THE MOONCYCLE</i>	361
ANNEXE V. <i>ORPHANS IN THE SKY</i>	363
ANNEXE W. NARRATIVE	365
ANNEXE X. SCIENCE IN THE CREATION LEGEND	367
ANNEXE Y. THE ANIMAL TRACKS.....	369
ANNEXE Z. ISOLATION – INSULATION.....	371
ANNEXE AA. POW-WOWS	373
ANNEXE BB. FIRST NATIONS POLITICAL SYSTEM AND CANADIAN POLITICAL SYSTEM	375
ANNEXE CC. NUTRITION.....	377
ANNEXE DD. LE CANOT	379
ANNEXE EE. LET’S TASTE SPRING! THE MAPLE SUGAR SHACK	381
ANNEXE FF. DECSRPTIVE POETRY WRITING	383
ANNEXE GG. MAPLE MOON.....	385
ANNEXE HH. JOAN OF ARC	387
ANNEXE II. MOBILE FLYING BIRD	389
ANNEXE JJ. FRÈRE JACQUES EN ANISHINABE	391
ANNEXE KK. PAPOOSE	393
ANNEXE LL. THE ALGONQUIN DIET 1905-1980	395
ANNEXE MM. PHOTOS	397

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Huit concepts clés pour favoriser l’interface culturelle	47
Tableau 2.	Comparaison de la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu.....	63
Tableau 3.	Éléments de comparaison pédagogie autochtone, pédagogie du lieu et théories de l’apprentissage	66
Tableau 4.	Profil des participants membres de la communauté.....	96
Tableau 5.	Profil des participants enseignants	97
Tableau 6.	Calendrier de la recherche.....	112
Tableau 7.	Outil de collecte de données au regard des objectifs	115
Tableau 8.	Synthèse des SEA (Phase I – Modélisation – École A).....	147
Tableau 9.	Synthèse des SEA (Phase I – Modélisation – École B)	154
Tableau 10.	Synthèse des SEA (Phase II – Pratique collaborative – École A)	168
Tableau 11.	Synthèse des SEA (Phase II – Pratique collaborative – École B).....	177
Tableau 12.	Synthèse des SEA (Phase III – Pratique autonome – École A)	186
Tableau 13.	Synthèse des SEA (Phase III – Pratique autonome – École B)	190
Tableau 14.	Les SEA au regard du cadre théorique.....	198

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Région hydrographique de l'Outaouais et de Montréal (04).....	91
Figure 2.	Étapes de la démarche de recherche et liens avec les phases.....	102
Figure 3.	Dimensions culturelles autochtones.....	200
Figure 4.	Modèle d'intégration des dimensions culturelles autochtones en éducation	260

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APNQL	Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CNDEA	Le Conseil national de développement économique des Autochtones
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
ECR	Éthique et culture religieuse
HCDH	Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme
ONU	Organisation des Nations Unies
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SEA	Situation d'enseignement-apprentissage
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

*weh-dee gahgee-dzagmahn ohjuh
kahkeenah anishnabek gahgee-zyaw-
gnyoch gdoo-nee-keyoch ezah-bew-diss-
seetoch, nish mkween ezah-ahnishnah-
beeyewn mah-zgoon gmiss-kyaw-bee kak
mahmwee gdeh kak gah-bich gdinish-nah-
beeyown, gdaye ah doo-weh-gin.*

*Je dédie cette recherche à tous les Premiers Peuples qui ont dû s'adapter à une culture
qui n'était pas la leur. Sachez que le sang de vos ancêtres coule toujours dans vos
veines et que dans votre cœur vous êtes toujours fidèles à vous-mêmes.
Votre cœur est le tambour.*

*My research is for all First Peoples who were forced to adapt to a culture that did not
belong to them. Just remember that the blood of your ancestors still flows through your
veins and within your heart you're still who you are.
Your heart is the drum.*

REMERCIEMENTS

Toute ma gratitude va d'abord à mes codirectrices de thèse : Marilyn Steinbach de l'Université de Sherbrooke et Mirela Moldoveanu de l'Université du Québec à Montréal. Tout au long du parcours elles m'ont aidée à raffiner mon discours tout en m'autorisant à conserver l'esprit qui m'animait. Leurs précieux commentaires m'ont obligé quelquefois à refaire la route pour mieux cheminer.

Merci à tous mes partenaires de recherche soit les enseignantes et enseignants des deux écoles et les deux membres des communautés que nous avons considérées comme nos Aînées et qui ont accepté de s'engager dans une démarche qui demandait non seulement d'ouvrir l'esprit, mais également le cœur. *Migwetch!*

Je ne voudrais pas oublier ceux qui m'ont offert l'hébergement, et ce, dans chacun des milieux en acceptant les nombreux allers-retours que le cadre de la recherche exigeait. À cet effet, je remercie particulièrement Luc Beaudoin pour m'avoir aidée à me sentir chez moi durant cette période de nomadisme.

Des remerciements vont à mes amis, en particulier Johane Patry ainsi qu'à ma famille pour leur support constant. Un grand merci à ma fille Cassandra pour son appui continu et son écoute, elle qui vit aussi le défi des études doctorales.

Aux nombreux cafés que j'ai fréquentés à Kelowna, notamment le *Bliss café* sur l'avenue Bernard et le *Blenz* sur Pandosy, un merci tout spécial pour m'avoir aidée à briser l'isolement qui accompagne souvent le travail de chercheure.

Une pensée toute spéciale pour Rawle James qui a illuminé par sa présence et son support ma fin de parcours.

THANK YOU NOTE

All my gratitude goes first to my co-supervisors : Marilyn Steinbach from the Université de Sherbrooke and Mirela Moldoveanu from the Université du Québec à Montreal. They helped me refine my work while allowing me to keep the spirit that animated me. Their precious comments sometimes forced me to retrace my steps to find a better path.

Thank you to all my research partners, the teachers of both schools and the two members of the communities whom we considered as our Elders and who accepted to engage in a process that required not only to open the mind but also the heart. *Migwetch!*

I would not want to forget those who offered me accommodation in each community by accepting the many round trips that the research environment required. To that end, I particularly thank Luc Beaudoin for helping me feel at home during this period of nomadism.

Thanks to my friends and family for their constant support, in particular Johane Patry. A special thanks to my daughter Cassandre for her continuous support and her listening, she who also lives the challenge of doctoral studies.

To the many cafes I visited in Kelowna, including *Bliss Café* on Bernard Avenue and *Blenz* on Pandosy, a special thank you for helping me break the isolation that often accompanies the work of a researcher.

A special thought for Rawle James who illuminated by his presence and support the end of this journey.

INTRODUCTION

*En éducation, le monde occidental raconte l'histoire d'abord,
les autochtones racontent l'histoire après.
(N.R., 15 février 2016)*

La vision que chaque individu se fait du monde affecte ses croyances, ses décisions, son mode d'appréhension des réalités ainsi que sa façon bien particulière de résoudre les problèmes. Elle est teintée culturellement. Dans le monde autochtone, on parle de cosmovision. Une cosmovision qui, bien qu'ancrée dans le savoir des Aînés, s'articule autour de nouvelles réalités qui apparaissent au gré des événements technologiques, politiques, sociaux, économiques et spirituels (Rodríguez, 2013). C'est une vision du monde qui bien que reliée aux traditions plusieurs fois millénaires s'exprime d'une manière tout à fait contemporaine. La recherche que nous avons entreprise s'appuie sur une posture qui se veut au-delà du post-modernisme pour aller vers ce que Reason et Bradbury (2008) appellent « *participatory worldview* » (p. 4). Ces considérations, tout comme notre conception de la nature humaine qui valorise la relation, ont influencé les méthodes de recherche de type qualitatif qui ont été privilégiées dans le cadre de notre recherche. Cette approche de recherche se voulait culturellement respectueuse et sensible. C'est pourquoi une méthodologie qui respecte l'ontologie autochtone de même qu'un cadre conceptuel hybride ont été proposés. La recherche qui est présentée a pris la forme d'une démarche collaborative de conception et d'expérimentation de vingt-six activités d'enseignement-apprentissages. Celles-ci ont été développées en faisant appel à la fois à la pédagogie autochtone basée sur les travaux de

Battiste (2002a) et de Biermann et Townsend-Cross (2008) et à la pédagogie du lieu avec notamment Gruenewald (2001, 2003) et Somerville (2010, 2011). Cette pédagogie hybride avait pour but d'installer une interface culturelle (Nakata, 2007). Dans le cadre de nos travaux, on a tenté d'envisager la culture non pas comme une entité figée, mais comme se renouvelant au contact de l'autre.

Au chapitre I, est abordée la problématique générale de la recherche et ses multiples facettes, reliées notamment à des dimensions politiques et sociales, mais également culturelles et pédagogiques. Dans ce chapitre, des liens s'établissent entre ces dimensions et mettent en lumière certains écarts qui feront émerger la question, les buts et les objectifs de recherche. Au chapitre II, le cadre conceptuel de la recherche est présenté avec, entre autres, la pédagogie autochtone de même que la pédagogie du lieu (*Place based*). Ce chapitre justifie également la proposition pédagogique qui a été retenue. Au chapitre III, les choix méthodologiques de la recherche sont discutés. Il s'agit ici d'un type de recherche qui est celui d'une recherche-action. Dans ce chapitre sont également traitées les principales étapes de notre recherche de même que la description du milieu de recherche et des participants. Des précisions sont aussi apportées concernant les méthodes de collecte et d'analyse de données. Nous y précisons également les aspects déontologiques de la recherche. Le chapitre IV permet de rendre compte des résultats de cette recherche qui s'est déroulée dans deux milieux scolaires distincts, sur des espaces physiques différents, mais avec comme point commun de desservir une population scolaire issue en majorité des communautés autochtones Anishinabeg. Au chapitre V, l'analyse et la discussion des résultats s'effectuent en lien avec la question de recherche,

car elle servait de phare tout au long du déroulement. C'est également dans ce chapitre que sont traitées, les impacts, limites et biais de la recherche.

En conclusion, un dernier regard est porté sur l'expérience et propose une ouverture vers d'autres initiatives de recherche.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Dans ce premier chapitre, la réussite scolaire des autochtones en tant que problématique multifactorielle est amenée en premier lieu. En second lieu, les différents facteurs issus de la recension des écrits et qui influencent le parcours scolaire des autochtones sont présentés. En troisième lieu, l'énoncé du problème que notre recherche veut circonscrire est abordé. La question de recherche présentée subséquemment de même que les buts et objectifs viendront éclairer de quelle manière la recherche a tenté de répondre à la problématique.

1. RÉUSSITE SCOLAIRE DES AUTOCHTONES : UNE PROBLÉMATIQUE MULTIFACTORIELLE

Bien que les résultats scolaires s'améliorent, il existe selon les dernières données recensées, d'importantes disparités entre le taux de réussite scolaire des Autochtones et celui des Allochtones (Richards, 2014). À cet égard, à partir des données statistiques canadiennes de 2011, ce même auteur mentionne que 58 % des jeunes autochtones de 20 à 24 ans n'avaient toujours pas de diplôme d'études secondaires comparativement à 41 % pour la population allochtone.

Plusieurs facteurs influencent l'apprentissage et la réussite des élèves autochtones. Certains sont d'ordre culturel et identitaire, d'autres sont sociolinguistiques comme le phénomène de diglossie, le rapport à l'écrit ou le bilinguisme. On peut également citer des facteurs socio-économiques. Ces derniers sont toutefois non spécifiques aux

Autochtones et rejoignent ainsi des tendances observées dans le reste de la population. Selon Tunison (2007), il existe peu de recherches sur les facteurs qui influencent positivement l'apprentissage des élèves autochtones, mais « on sait désormais parfaitement en quoi consistent les approches qui ne fonctionnent pas » (p. 6).

Au Québec, près de 90 % des élèves autochtones fréquentent une école de leur communauté, le taux le plus élevé au Canada. En effet, le Québec diffère des autres provinces canadiennes en ce qui concerne la répartition de sa population autochtone. C'est dans cette province que l'on retrouve le plus de membres des Premières Nations vivant sur les territoires des communautés, les réserves (Richards, 2011). Certaines communautés des Premières Nations inscrivent leurs enfants dans des écoles du système public québécois (Sioui, 2013), soit par obligation soit en raison de l'absence d'écoles dans leur communauté, ou encore par choix, comme le note la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec (CDPDJ, 2009).

Les élèves autochtones scolarisés dans une école publique québécoise (hors réserve) sont plus nombreux à obtenir un diplôme de fin d'études si on les compare à la moyenne des élèves autochtones dans une situation semblable au Canada (Richards, 2014). Toutefois, ce résultat se situe loin derrière celui de la Colombie-Britannique avec un écart de près de 50 % entre les deux (Richards, 2014). Selon un rapport concernant l'inclusion scolaire et la réussite chez les Autochtones en particulier, présenté au Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (CSE), le curriculum et le régime pédagogique québécois « n'est pas toujours approprié à leurs besoins éducatifs, des adaptations doivent

y être apportées » (CDPDJ, 2009, p. 19) et que « la scolarisation de ces enfants pose de nombreux défis » (CDPDJ, 2009, p 20). Comme ce curriculum est toujours en vigueur, il y a lieu de penser que la situation prévaut encore aujourd'hui.

Les résultats cités précédemment, bien qu'encourageants, doivent être pris avec une certaine prudence. En effet, malgré qu'il existe certaines statistiques concernant la réussite scolaire des élèves autochtones, il s'avère difficile toutefois de dresser un portrait fiable de la réussite éducative de ces élèves fréquentant une école du réseau public ou privé québécois. Ce n'est que depuis tout récemment que le Ministère de l'Éducation du Québec recueille des données. En effet, selon un constat de Friesen et Krauth (2012), les informations concernant les élèves autochtones hors réserves au Québec n'étaient pas recueillies de manière systématique et les données lorsqu'elles étaient collectées n'étaient pas normalisées. L'étude du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2007) montre qu'en général, le cheminement scolaire des élèves autochtones est souvent marqué par des retards scolaires, notamment concernant l'âge modal¹, le redoublement et la fréquentation de classes spéciales. Cet état de fait classe plusieurs des élèves autochtones dans une situation dite de retard scolaire. Selon Richards (2011), ce problème de retard scolaire chez les élèves autochtones est également observé, dans une moindre mesure, auprès des populations rurales au Canada.

¹ Au Québec, le cheminement normal d'un élève en matière d'âge et de classe est le suivant : 4 et 5 ans au préscolaire, 6 ans en 1^{re} année du primaire, 7 ans en 2^e année du primaire, etc., 12 ans en 1^{re} année du secondaire, jusqu'à 16 ans en 5^e année du secondaire. C'est ce qu'on appelle l'âge modal.

On ne peut expliquer le désengagement de nombreux jeunes envers l'école et leurs sous-performances scolaires par le seul fait de provenir d'une culture particulière. D'ailleurs, Kanu (2007) considère que pour obtenir un portrait complet de la situation, il faut tenir compte des variables sociales, économiques et politiques qui influent sur ces populations. Ces variables sont également celles qui sont citées par Janosz et Leblanc (1996), en ce qui concerne les facteurs de risque de décrochage scolaire au Québec pour l'ensemble de la population. Certains autres obstacles sont également cités et ont, selon eux, un impact négatif sur la réussite scolaire au sens large. Ce sont : le manque de préparation des jeunes au milieu scolaire formel, l'absentéisme et la mobilité.

Par ailleurs, certaines difficultés proviendraient du système scolaire lui-même. Dans un document du CCA (2008a), des éducateurs et des étudiants autochtones venant de diverses régions du Canada ont identifié des obstacles à la réussite, ceux-ci étant : la discrimination, le manque de sensibilité à la culture autochtone au sein des établissements scolaires et l'absence de connaissances des enseignantes et enseignants au regard d'une pédagogie autochtone.

Dans une analyse au sujet des élèves des Premières Nations de 6 à 14 ans vivant hors réserve, Statistique Canada (2006) identifiait comme facteurs explicatifs : le faible taux de fréquentation scolaire, dû à l'absentéisme entre autres et le fait d'être diagnostiqué avec un déficit d'apprentissage ou d'attention. Ces facteurs sont « semblables à ceux qui ont été observés dans les études axées sur la population en général » (Statistique Canada, 2006, p. 34). Par ailleurs, une caractéristique propre aux élèves des Premières Nations

était le fait d'avoir des parents ayant fréquenté les pensionnats, phénomène « associé à un succès scolaire moindre » (Statistique Canada, 2006, p. 33).

Les obstacles à la réussite scolaire des Autochtones relèvent à la fois de facteurs historiques liés à la colonisation, de facteurs économiques comme la pauvreté, de facteurs sociaux liés à la situation familiale, à la perception de son identité, ou même au racisme. Ce racisme peut prendre des formes diverses, comme : « le racisme déclaré (les préjugés et les insultes), le racisme institutionnalisé, par exemple : le nombre exagéré de jeunes Autochtones catalogués comme ayant des troubles de comportement) » (CCA, 2008*b*, p. 23). Le parcours scolaire des autochtones n'est souvent pas sans heurts. Les obstacles dépendent de divers facteurs et de la prise en compte par le système scolaire lui-même d'une dimension qui relève de la culture et des modes de pensées des Autochtones. Ces diverses considérations sont présentées ci-après.

2. FACTEURS D'INFLUENCE DU PARCOURS SCOLAIRE DES AUTOCHTONES

Selon l'Organisation des Nations unies (ONU), la scolarisation et l'éducation des autochtones est un sujet de préoccupations à divers niveaux de juridiction (ONU, 2007), et ce, auprès de tous les pays ayant fait l'objet d'une colonisation. Des études et recherches réalisées en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Norvège ont ainsi été consultées, en plus de nombreux articles et documents canadiens. Deux importantes recensions qui ont été réalisées pour le compte du Gouvernement canadien ont servi d'assises pour établir la problématique de même que pour le cadre théorique. Il

s'agit entre autres des travaux de synthèse des connaissances de Battiste (2002*a*) et de la recension de Raham (2009). Les travaux de Battiste (2002*a*) avaient pour objectif de décrire et d'évaluer pour le Canada, l'état des connaissances au sujet des savoirs autochtones et de la pédagogie autochtone. Quant à Raham (2009) cette dernière a recensé plusieurs aspects de la problématique de l'éducation des autochtones ainsi que des pratiques gagnantes, et ce, auprès de peuples autochtones à travers le monde. Nous présentons ci-après ce que les diverses sources consultées relèvent comme facteurs susceptibles d'influencer le parcours scolaire des autochtones. En parallèle avec ces facteurs, nous abordons ce que les écrits mentionnent quant à la place de la dimension culturelle autochtone dans le système scolaire.

2.1 Facteurs historiques : une relation douloureuse avec l'éducation formelle

Le Canada a un passé peu glorieux en ce qui concerne les divers processus d'assimilation des Autochtones. Pour Boudreau et Nabigon (2000), il s'agit d'un colonialisme interne : « Le Canada n'a pas d'héritage colonial hors de ses frontières, mais il en a à l'intérieur » (p. 109). Ce passé est, dans certains cas, relativement récent si l'on considère que le dernier pensionnat autochtone a fermé ses portes en 1996. Parmi les tentatives de colonisation au regard de l'éducation des autochtones et leurs répercussions négatives, on peut citer : « Les écoles de missionnaires, les écoles de jour et autres institutions, les pensionnats indiens, les adoptions forcées, le déménagement forcé d'une communauté à une autre » (Environics Institute, 2011, p. 29). On peut aussi mentionner le fait dévoilé par Mosby (2013) concernant l'utilisation des enfants des pensionnats à des

fins de recherche sur la malnutrition. Une recherche réalisée entre 1942 et 1952 qu'il qualifie lui-même d'« épisode largement inexploré d'exploitation et de négligence par le gouvernement canadien » (p. 146).

On ne peut dès lors s'étonner, comme le souligne Richards (2011), que les élèves autochtones démontrent un « scepticisme » (p. 12) envers le bien-fondé de l'école. Les statistiques de diplomation d'ailleurs en témoignent. Comme on le verra plus loin, les résultats scolaires sont plus faibles chez les élèves issus de familles ayant vécu soit de première ou de seconde génération, le phénomène des pensionnats autochtones.

2.2 Facteurs socio-économiques

Trudel, Puentes-Neuman et Ntebutse (2002), citant Masten et Wright (1997), mentionnent « qu'un seul facteur de risque n'agit pas isolément des autres facteurs de risque » (p. 157). À cet égard, des facteurs sociaux sont cités dans les écrits comme étant susceptibles d'affecter davantage les populations autochtones lorsqu'ils sont de plus associés à un niveau économique faible. Ces facteurs sont : la situation familiale, le lieu de résidence et la mobilité.

Selon le CCA (2007), les enfants provenant de foyers économiquement défavorisés ont deux fois plus de chance de démontrer un retard dans le développement cognitif ainsi qu'un retard de langage. Dans un rapport d'analyse de l'économie des autochtones au Canada, on relève que les Autochtones ont aussi un taux de chômage au moins deux fois plus élevé que celui des allochtones et qu'« en 2005-2006, le taux des

prestataires de l'aide sociale dans les réserves était de 36 %, tandis qu'il n'était que de 5,5 % pour l'ensemble du pays » (Le Conseil national de développement économique des Autochtones [CNDEA], 2012, p. 16).

Les facteurs socio-économiques ont donc un impact direct sur le taux de réussite chez les Autochtones. La pauvreté et les problèmes de santé qui y sont associés ont un effet négatif sur la réussite scolaire. Ce phénomène est observé en Nouvelle-Zélande, en Australie, aux États-Unis et au Canada (Biddulph, Biddulph et Biddulph, 2003, Brady, 1996, Demmert, 2001, Jacobs, 2003, Phillips, 2008, Philpott, 2006, Reyhner, 1995a, 1995b; St. Germaine, 1995, Watson, 2003 et Whitbeck, 2001, dans Raham, 2009). Par ailleurs, cette influence négative sur la scolarité n'est pas exclusive aux Autochtones. Janosz, Pascal, Belleau et Institut de la statistique du Québec (2013) mentionnent que :

Les élèves à risque de décrocher de l'École Au secondaire, qu'ils présentent ou non des problèmes de discipline, sont plus susceptibles de vivre dans des familles dont le revenu est inférieur; ce facteur est également plus déterminant quant au risque de décrochage que les autres caractéristiques sociodémographiques considérées. (p. 7)

Selon Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001), les élèves autochtones, en raison de leur profil socio-économique et du taux de pauvreté, sont associés aux définitions de l'inadaptation scolaire lesquelles « correspondent aux définitions du risque d'inadaptation scolaire et sociale utilisées par le Conseil scolaire de l'île de Montréal ainsi que par la plupart des organismes gouvernementaux québécois » (Larose *et al.*, 2001, p. 152). Par ailleurs, Blackstock (2011), citant un rapport alarmant du Vérificateur général du Canada rédigé en 2008, mentionne que, bien que les problématiques soient similaires,

la proportion d'enfants autochtones confiés aux services sociaux était de six à huit fois supérieure à celle des enfants allochtones. Ces écarts demeurent sensiblement les mêmes aujourd'hui, un facteur qui a vraisemblablement un impact sur la scolarité de ces enfants. Par ailleurs, les absences scolaires répétées pour des raisons de santé ou la grande mobilité des familles, en particulier dans les grands centres urbains, ont également un impact négatif sur la réussite scolaire et la diplomation des Autochtones (CCA, 2008*b*). En ce qui concerne le décrochage scolaire au secondaire, il serait influencé, selon certains auteurs, par l'éloignement de l'école secondaire pour les élèves autochtones vivant en région de même que par les activités traditionnelles saisonnières (Battiste, 2005, Fulford, 2007, ITK, 2008 et Philpott, 2006, dans Raham, 2009).

2.3 Facteurs sociolinguistiques

Selon le recensement de 2011, la proportion la plus élevée de ceux qui ont déclaré avoir une langue maternelle autochtone se retrouvait au Québec (20,9 %), au Manitoba (17,7 %) et en Saskatchewan (16,0 %) (Statistique Canada, 2012). Selon Ball (2009), différentes sources dont des spécialistes du langage soulèvent la particularité du profil d'apprentissage du langage chez les enfants autochtones. Dans le cas des enfants qui parlent une langue autochtone à la maison, on parle d'un phénomène de diglossie. Cette diglossie est définie, selon Drapeau (2013), comme des langues « utilisées dans des contextes mutuellement exclusifs » (p. 203). On assiste donc à une langue parlée avec la famille dans des contextes culturellement signifiants et à une langue parlée à l'école, dont les codes de l'écriture doivent être appris. Par ailleurs, la nature même des langues

autochtones représente un défi de transfert des concepts, de même que de la structure linguistique d'une langue à l'autre. Les langues des autochtones du continent américain sont, selon Rhodes (1988), Battiste et Youngblood Henderson (2000), de même que Drapeau (2013), davantage liées à l'action et aux événements : une structure axée sur les verbes. Plusieurs chercheurs attestent de l'impact négatif que peut avoir cette permutation sur la compétence linguistique des enfants, quelle que soit la langue enseignée. Ils soulignent les difficultés qui en découlent lors de l'entrée à l'école (Battiste, 2005; Fulford, Daigle, Stevenson, Tolley et Wade, 2007; Norris, 2008). De plus, parce que « le corpus écrit en langue autochtone est peu étoffé » (Drapeau et Corbeil, 1992, n.p.), on assiste à une diglossie qui s'établirait à deux niveaux, le recours à l'écrit se faisant presque exclusivement dans la langue majoritaire². Ce phénomène aura nécessairement des répercussions sur l'acquisition des codes écrits en contexte scolaire. Pour Piquemal (2003), il faudrait par ailleurs prendre en considération le fossé qui existe, entre le concept de littératie propre aux sociétés occidentales qui va au-delà de l'écrit pour s'imposer comme forme de pensée analytique fort éloignée du concept autochtone. Il y aurait là une dichotomie dans la forme de transmission des savoirs.

Ball (2009) soulève également la possibilité de la présence d'un dialecte anglais ou français qui serait un amalgame des langues vernaculaires et majoritaires et qui

² Si l'on exclut les langues autochtones qui ont fait l'objet d'un syllabaire entre autres le Cri et l'Inuktitut et dans ce cas une adaptation au code écrit majoritaire sera en plus nécessaire.

pourrait faussement induire le milieu scolaire et de la santé à attribuer ces nuances dialectiques à des troubles du langage.

2.4 Facteurs liés au profil d'apprentissage

Pour Gilliland (1995, dans Castagno et Brayboy, 2008), bien qu'il existe des différences individuelles et qu'on doive se méfier de toute généralisation unidimensionnelle, il est possible d'entrevoir des liens évidents entre les modes d'apprentissage, les façons de penser de même que les champs d'intérêt, avec la culture d'un groupe donné. Ces auteurs notent également que les élèves autochtones ont des résultats scolaires supérieurs lorsque l'on respecte leur style d'apprentissage. Kanu (2011*b*), inspirée des travaux de Gutierrez et Rogoff (2003), parle d'un contexte historico-culturel. Le style d'apprentissage est perçu comme n'étant pas statique, mais s'inscrivant culturellement à un certain moment de son histoire.

Ledoux (2006), qui a effectué une recension des écrits concernant l'intégration de la perspective autochtone dans les curricula, mentionne que plusieurs auteurs ont déterminé les caractéristiques quant aux modes d'apprentissage ou aux préférences liées aux styles d'enseignement. Il souligne aussi qu'il faut se méfier des stéréotypes ou des généralisations à outrance. En général, on peut dire que les élèves autochtones : apprennent de manière globale et non séquentielle; sont imaginatifs et comprennent davantage à l'aide de schéma et d'images qu'à partir d'un texte écrit; apprennent davantage lorsqu'il y a une possibilité de manipulation et en présence d'un objet réel; apprennent par observation et imitation; sont des apprenants réflexifs, donc, ont besoin

de plus de temps pour assimiler un concept; valorisent le groupe plutôt que l'individu, ce qui peut même impliquer qu'un individu abaisse son seuil de performance pour ne pas être supérieur à l'ensemble (Ledoux, 2006). On le verra plus loin, la plupart de ces caractéristiques sont intimement liées à celles que l'on retrouve au cœur de la pédagogie autochtone.

2.5 Facteurs liés à la place de la dimension culturelle dans le curriculum scolaire

Dans un contexte où chaque nation ou communauté possède une culture locale, la tendance de l'école à la standardisation et à l'homogénéité des programmes et des pratiques creuse sans cesse des écarts entre culture de l'école et culture locale. La culture d'une communauté se heurte en quelque sorte à celle véhiculée par l'école.

À cet égard, dans un contexte où le curriculum scolaire est décidé au niveau provincial et non local, Corbiere (2000) a noté trois impacts d'un curriculum standardisé, le premier étant l'interruption de la transmission des savoirs autochtones par les aînés. Le second se manifeste par un appauvrissement des notions liées à l'histoire locale dans la perspective autochtone. Le troisième implique une spiritualité et une vision du monde qui diffère et pour laquelle il y a peu de place dans un monde scolaire de plus en plus laïcisé. C'est cet écart épistémologique qui, selon certains, semble nuire à l'apprentissage des Autochtones en salle de classe formelle. D'après Battiste (2002a), il s'agit ni plus ni moins d'un impérialisme cognitif de la part de la société dominante. Michell *et al.* (2008) considèrent que, pour les Autochtones, le curriculum est importé et que les unités et contenus relèvent essentiellement d'une pensée occidentale.

Bien qu'on puisse identifier des valeurs et des visions du monde qui leur sont communes, notamment concernant les principes éducatifs, la culture de chacune des Nations est fortement teintée du milieu où elles vivent. Dans le rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones (1996), on signale que ces liens avec le territoire constituent les fondements de leurs sociétés. Les aires de biodiversité où elles se sont établies depuis des millénaires ont forgé une identité propre à chacune, en plus d'influencer la langue ainsi que les savoirs à transmettre. Cette diversité, on le verra plus loin, constitue un défi pour le monde scolaire. Castagno, McKinley et Brayboy (2008) ont réalisé une importante recension des écrits au sujet du concept d'école culturellement signifiante pour les jeunes autochtones aux États-Unis. Ils mettent en lumière qu'on fait en général reposer la genèse du problème du fossé culturel sur les Autochtones eux-mêmes plutôt que sur le système scolaire ou sur le personnel enseignant. Selon la théorie d'Ogbu et Simons (1998), les Autochtones correspondent au groupe minoritaire involontaire. Ces minorités involontaires que sont les Autochtones tout comme les descendants d'esclaves noirs américains n'ont pas choisi leur statut. Ce groupe voit souvent le curriculum scolaire comme une tentative pour leur imposer la culture dominante, un sentiment en partie justifié par les précédentes tentatives d'assimilation.

Historiquement, l'école formelle a fait peu de cas de la culture autochtone. Basée sur une épistémologie qui était étrangère à ceux qui occupaient depuis toujours ce territoire, l'école s'est imposée comme unique voie pour apprendre. Le choc des cultures et un rapport à l'apprentissage culturellement fort différent du monde occidentalisé sont considérés par Hilberg et Tharp (2002), Kanu (2002), de même que Swanson (2001),

comme ayant un impact négatif sur l'estime de soi. L'École A donc un impact sur la vision identitaire des élèves autochtones, l'identité autochtone étant intimement liée au lieu et à la communauté (Corbiere, 2000).

Dans sa recherche réalisée en 2007, Kanu est arrivé aux mêmes conclusions que plusieurs auteurs, incluant Lipka (2002), Vogt, Jordan et Tharp (1987) et Zurawsky (2005). Elle a démontré que les résultats académiques étaient meilleurs lorsque le curriculum et les processus d'enseignement-apprentissage étaient compatibles avec la culture et les concepts de socialisation propres aux élèves (Kanu, 2007).

À cet égard, les provinces canadiennes qui obtiennent le plus fort taux de réussite scolaire chez les Autochtones (en réserves et hors réserves) sont celles qui intègrent la perspective autochtone par le biais d'ententes de rehaussement culturel Richards (2014) notamment, en reconnaissant les particularités et les savoirs propres à chaque communauté. C'est d'ailleurs le cas de la Colombie-Britannique dont les résultats de graduation après six ans dans les écoles publiques étaient pour l'année 2016-2017 relativement de 66 % pour les élèves autochtones et de 88 % pour les élèves allochtones. En ce qui concerne les écarts de réussite entre les garçons et les filles, les résultats étaient sensiblement les mêmes au sein des deux populations (Gouvernement de la Colombie-Britannique, 2017). Cette province a d'ailleurs inscrit les savoirs autochtones dans le nouveau curriculum entré en vigueur à l'automne 2016, (Gouvernement de la Colombie-Britannique, s.d).

Ailleurs, en Norvège notamment, les Sami, peuple autochtone nomade du nord du pays, bénéficient d'un statut et de droits particuliers quant à l'éducation au regard de leur culture. Les Sami constituent actuellement le peuple autochtone le plus scolarisé à travers le monde (Eiheim, 1995; Stordahl, 2008, dans Jakobsen, 2011). Il y avait en 2009 un écart positif avec la population en général quant à l'obtention du diplôme d'études secondaires (Statistics Norway, 2010).

Dans le curriculum scolaire québécois, contrairement à plusieurs autres provinces où les savoirs et la perspective autochtone sont intégrés au sein du curriculum, c'est à travers des savoirs très spécifiques des disciplines scolaires que le sujet des Autochtones est abordé. Notamment, par le biais des cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du primaire et du secondaire, du cours de géographie qui traite entre autres du territoire autochtone (particulièrement du territoire Cri) et le cours d'éthique et culture religieuse (Gouvernement du Québec, 2000, 2004, 2007). À ce sujet, Bories-Sawala (2014, 2016), qui a étudié le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du secondaire précise que :

Malgré l'objectif intégrateur proclamé, dans les cours d'histoire et au-delà (dans les médias, par exemple), qu'il s'agisse du Canada ou du Québec, le « Nous » implicite est toujours et seulement du côté des Euro-Canadiens, les Autochtones sont « l'autre » qu'il s'agit d'expliquer. (p. 4)

Le constat précédent bien qu'ayant été réalisé au secondaire s'avère approprié pour le primaire. Au Québec, la perspective autochtone et la dimension culturelle qui s'y rattache sont absentes du curriculum, sauf pour les disciplines mentionnées

précédemment. Cette perspective n'est d'ailleurs pas présente dans l'ensemble du contenu proposé pour ces disciplines. Elle se résume en géographie histoire et éducation à la citoyenneté à une période de temps très spécifique. La perspective et la dimension culturelle autochtone ainsi que les savoirs sont notamment absents du curriculum québécois de sciences et technologies, comme elles le sont dans les langues premières et secondes.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, à l'époque, le ministère de l'Éducation du loisir et du Sport du Québec (MELS), a collaboré en 2013 à la diffusion d'un matériel pédagogique : le guide *Mikinak* (Conseil en Éducation des Premières Nations, s.d.). Ce matériel était, selon le ministère, « distribué dans les écoles primaires du Québec et des Premières Nations afin d'aider les enseignants non autochtones à mieux comprendre et tenir compte de la réalité des élèves des Premières Nations » (Gouvernement du Québec, 2013). Toutefois une formation n'accompagnait pas ce document.

2.6 Facteurs liés à la place de la dimension culturelle autochtone dans l'enseignement

Plusieurs études américaines ont démontré que des programmes culturellement signifiants avaient un effet bénéfique sur les taux de décrochage, la fréquentation scolaire et les comportements (Demmert, 2001). Toutefois, selon Aikenhead (1997), l'intégration dans le curriculum d'éléments culturels autochtones ne suffit pas. Il faut, celui lui, que la pédagogie qui soutient l'enseignement soit elle-même culturellement signifiante. Friedel

(2009) de même que Michell *et al.* (2008) mettent en doute l'efficacité de programmes dits d'enrichissement culturel, particulièrement lorsqu'ils sont offerts en parallèle du curriculum dit académique ou lorsqu'il s'agit simplement d'ajouts ponctuels. Ils parlent entre autres de *tokenism*, c'est à dire la manière superficielle d'aborder la culture de l'autre. Ces programmes présentés hors contexte auraient même des effets contreproductifs sur l'éducation des autochtones (Friedel, 2009) ou seraient jugés inefficaces (McCarthy, Giardina, Harewood et Park, 2005).

Afin de rendre signifiant les éléments de la culture autochtone, Yunkaporta (2009) suggère d'utiliser le territoire et le milieu comme sources de savoirs transculturels, non seulement en ce qui concerne les contenus à apprendre, mais pour la pédagogie comme telle. À cet égard, Battiste (2000) considère que de tenter d'établir cet équilibre nécessaire entre deux visions du monde constitue un défi pour l'éducateur d'aujourd'hui. La vision autochtone installe le territoire, l'espace physique, le milieu naturel en tant qu'élément culturellement important, lequel traditionnellement, faisait partie prenante de la relation éducative. Toutefois, l'école telle que conçue actuellement propose peu d'occasions d'utiliser l'extérieur à des fins pédagogiques.

Pour Barnhardt et Kawagley (2005), il ne suffit pas de substituer un savoir par un autre en utilisant des pratiques pédagogiques conventionnelles et eurocentriques. Il faut repenser le quoi, le quand, le comment et qui enseigne ces savoirs. Hermes (2005), pour sa part, avance que pour refléter vraiment l'épistémologie autochtone, des changements sont nécessaires à plusieurs niveaux : dans l'organisation scolaire (en autres dans la

gestion du temps scolaire), dans la langue d'enseignement, dans les contenus à faire apprendre, mais également dans les fondements pédagogiques dans lesquels les milieux scolaires s'inscrivent.

Au regard de la dimension culturelle autochtone, Thomas (2005) relate que certains enseignants ne se sentent pas à l'aise d'aborder des contenus qui traitent de la culture autochtone. L'absence de connaissance de la culture et de la perspective autochtone est relevé comme étant un problème par les enseignants eux-mêmes, et ce, même par des enseignants autochtones (Michell *et al.*, 2008). En effet, un enseignant d'origine Mohawk de la banlieue de Montréal ne possède pas nécessairement les connaissances liées au territoire des Cris de la Baie James.

Selon Thomas (2005), plusieurs enseignants voient comme une imposture d'aborder des savoirs et des dimensions culturelles autochtones. Dans quelques occasions, lorsque les savoirs et la dimension culturelle sont amenés en classe par les enseignants, ces savoirs sont présentés en classe formelle et souvent dissociés du lieu d'où ont émergé ces savoirs. Ces savoirs sont également souvent considérés comme stagnants et passéistes ou même primitifs (Battiste, 2002a; McGregor, 2000, 2004; Simpson, 2004).

L'École en tant qu'institution, et ce, en raison du long épisode des écoles résidentielles, a généré chez plusieurs membres des communautés autochtones un inconfort au regard de l'institution scolaire en général. Les collaborations entre écoles, notamment les écoles publiques et les communautés autochtones locales sont embryonnaires dans plusieurs milieux. Les Aînés sont dans la culture autochtone

d'importants passeurs de la connaissance. Toutefois, ils se sentent peu engagés dans un contexte scolaire où les savoirs des Aînés y sont absents et peu valorisés Battiste (2002a). Certains Aînés y voient des dangers de stéréotyper davantage leur culture parce que les demandes qui leur sont faites relèvent très souvent du folklore ou d'une vision romantique des « Indiens » ou même de la représentation des « indiens morts » (King, 2014, p. 71). Ce concept développé par cet auteur met l'emphasis sur la représentation souvent folklorisée et immuable des autochtones, notamment des Premières Nations lesquelles, sont souvent perçues comme des artefacts dont les savoirs et les philosophies sont restés passésistes plutôt qu'ayant évolué avec le temps et les contacts.

Les principes éducatifs autochtones sont absents du curriculum scolaire du Québec et il n'existe pas actuellement de données sur la connaissance de ces principes de la part du personnel enseignant québécois. Les recherches au sujet de la pédagogie autochtone sont récentes et publiées pour le moment en anglais seulement. D'autres provinces toutefois ont fait le choix d'identifier ces principes et de les inclure dans le curriculum formel. C'est le cas notamment de la Colombie-Britannique qui affiche, l'on s'en souviendra, un taux relativement élevé de réussite scolaire parmi ses élèves autochtones. L'on retrouve d'ailleurs sur le site du ministère de l'Éducation de cette province des référents relatifs à la pédagogie autochtone « the First Peoples Principles of Learning generally reflect First Peoples pedagogy » (Gouvernement de la Colombie-Britannique, s.d.).

Intimement liés aux dimensions culturelles, les principes éducatifs autochtones s'inscrivent dans un processus fortement social, lequel se vit à travers les liens entre les membres de la communauté. Cette approche est transgénérationnelle et transpersonnelle et va au-delà de l'instruction (Deloria, 2001). Selon Raham (2009), la réussite scolaire des élèves autochtones est tributaire de la qualité de la relation maître-élève et Toulouse (2013) abonde dans le même sens. Selon certains auteurs, la qualité de la relation s'accompagne également d'un recours à des approches pédagogiques efficaces et multiples. Kanu (2011*b*), qui a interrogé des apprenants autochtones, a relevé neuf aspects et sous-aspects que ces derniers estiment susceptibles d'influencer leurs apprentissages scolaires ou même d'entrer en conflit avec des éléments de la salle de classe conventionnelle. Ces aspects sont : la tradition orale, l'apprentissage par étayage (*learning scaffolds*), l'apprentissage par observation et émulation, le concept de soi ancré dans la communauté, une communication claire entre l'enseignant et l'élève, le support de la communauté, l'infusion (l'intégration) d'un contenu autochtone et, finalement, une attitude chaleureuse, ferme et respectueuse de la part de l'enseignant.

Pour Tharp (2006) de toutes les réformes scolaires rien n'a plus d'effets sur les apprentissages et la réussite que ce qui s'opère dans la classe lors des activités d'enseignement-apprentissage entre l'enseignant et l'élève. Cet auteur américain a effectué des recherches comparatives entre les pratiques favorables à la réussite tant chez les autochtones que chez la population allochtone majoritaire. Pour lui, l'élément crucial dans la classe est la pédagogie. Il précise qu'une pédagogie dérivée des pratiques de socialisation autochtones servirait à tous les enfants qu'ils soient autochtones ou

allochtones. Selon cet auteur, une des particularités d'une pédagogie efficace serait le travail collaboratif où l'enseignant et les élèves produisent ensemble. Le recours à cette pédagogie, associée à des courants plus occidentaux comme la pédagogie du lieu (*Place Based*), a d'ailleurs contribué à la réussite et à l'implication sociale chez des élèves allochtones en classes d'adaptation scolaire au Québec (Campeau, 2011). En fait, il serait souhaitable que les enseignantes et les enseignants fassent appel au plus grand répertoire possible de stratégies pédagogiques (Battiste, 2002a; Demmert, 2001; Ingalls, Hammond, Dupoux et Baeza, 2006). En soi, cela réfère au concept de différenciation pédagogique. Or, pour plusieurs, bien que la différenciation soit vue comme une piste de solutions, ces derniers avouent ignorer comment s'y prendre (Presseau, Martineau et Bergevin, 2006).

Nous avons vu que la problématique du parcours scolaire des autochtones repose sur plusieurs facteurs. Ces facteurs sont d'ordre : historiques, culturels et identitaires, lesquels influencent parfois une relation conflictuelle avec l'école formelle. La prise en compte de la place de la dimension culturelle autochtone dans le système scolaire et dans la classe a également contribué à dresser le portrait de la problématique. Nous présentons dans la section suivante le problème spécifique que la recherche a voulu aborder.

3. ÉNONCÉ DU PROBLÈME DE RECHERCHE

Nous avons énoncé plus haut dans ce chapitre les divers facteurs qui influencent négativement le parcours scolaire des autochtones. Nous avons vu également que plusieurs recherches à travers le monde ont démontré que le recours à la dimension culturelle autochtone accompagnée d'une pédagogie qui était culturellement signifiante

pouvait avoir un impact positif sur le parcours scolaire des autochtones. Par ailleurs, bien qu'assez nombreuses dans le reste du pays, les préoccupations de recherche en ce qui concerne la réussite scolaire des autochtones sont relativement rares au Québec. Toutefois, certains travaux récents ont permis de jeter un regard sur des aspects de la problématique, mais également sur des solutions envisageables. Il s'agit de ceux de Lévesque, Polèse, de Juriew, Labrana, Turcotte, Chiasson (2015), lesquels ont réalisé une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec. Moldoveanu, Potvin et Steinbach (2017) pour leur part, ont interrogé entre autres les pratiques de socialisation utilisées auprès d'élèves issus de l'immigration récente et d'élèves autochtones du primaire. Cependant, il existe peu de recherches au Québec qui interrogent les pédagogies à privilégier.

Considérant les divers éléments qui ont été présentés dans le cadre d'une problématique plus générale, le problème spécifique qui nous a interpellée pour la recherche relève donc de l'absence de référents à une dimension culturelle et à une pédagogie autochtone au sein du système scolaire québécois. L'éducation autochtone et la pédagogie qui en découle sont des disciplines relativement nouvelles et leurs épistémologies rarement abordées dans le contexte scolaire formel (Chartrand, 2010; Castagno et Brayboy, 2008). Yunkaporta (2009) mentionne que plusieurs recherches se sont intéressées à la culture et à la dimension culturelle autochtone et pourquoi il fallait l'intégrer en classe, mais que peu se sont intéressés au comment.

3.1 Question, buts et objectifs de recherche

La situation actuelle décrite précédemment a donné lieu à la définition de la problématique et du problème que la recherche veut circonscrire. Au regard du problème ciblé relié à l'absence de modèle pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans des activités pédagogiques, et ce, en respect des éléments du curriculum formel nous présentons ci-après la question de recherche de même que les buts et objectifs visés.

3.1.1 Question de recherche

Le questionnement prend sa source à la fois dans les dimensions éducatives et dans les assises culturelles de la problématique. Les dimensions abordées sont notamment le manque de ressources et de connaissances du personnel enseignant et la remise en question de leurs paradigmes éducatifs qui se retrouvent souvent en contradiction avec la culture de référence de leurs élèves. Les éléments de problématique déjà abordés tiennent compte de plusieurs aspects liés à l'éducation des Autochtones, dont des dimensions sociales sous-jacentes, notamment la coexistence avec les Autochtones et leur quête identitaire au cœur de leur préoccupation actuelle. Il s'agit donc du pourquoi il importe de se préoccuper de la dimension culturelle autochtone. La dimension éducative repose quant à elle sur le quoi faire apprendre, par le biais des contenus qui sont proposés soit par le curriculum soit par le choix de l'enseignant. La dimension éducative se traduit également par le comment. Elle veut questionner le type de pédagogie utilisé et les approches qui y sont liées. Liée à ses diverses préoccupations, la question de recherche suivante est proposée :

Comment le recours à une pédagogie hybride basée sur la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu permet-il à des enseignantes et des enseignants du primaire d'intégrer des dimensions culturelles autochtones dans des activités d'enseignement-apprentissage en lien avec le curriculum scolaire?

3.1.2 But et objectifs de la recherche

Afin de déterminer si le recours à une pédagogie hybride permet de répondre à la problématique de tenir compte de la dimension culturelle autochtone dans les activités d'enseignement, les objectifs suivants ont été ciblés :

1. Décrire comment la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu peuvent être mobilisées dans des situations/activités d'enseignement apprentissage (SEA);
2. Analyser les situations d'enseignement apprentissage (SEA) au regard du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du cadre théorique choisi et des dimensions culturelles propres aux communautés de proximité;
3. Dégager un modèle interculturel d'enseignement apprentissage qui prend en compte les dimensions culturelles autochtones.

3.2 Pertinence de la recherche

Dans le cadre des travaux que nous avons entrepris, nous désirons ajouter l'épistémologie autochtone au répertoire de la recherche en éducation afin de dépasser ce que Battiste (2002a) considère comme la réception passive des savoirs autochtones, ceux-ci étant pratiquement invisibles au développement de théories scientifiques

eurocentriques. Quant à la pédagogie du lieu, Friedel (2009) mentionne que peu d'études ont été réalisées en contexte autochtone au regard de cette pédagogie. La création de cette interface épistémologique s'est inscrite dans une démarche éducationnelle, mais également en respect de dimensions environnementales, sociales et culturelles. Cette interface a également servi d'assises dans l'établissement de liens entre la recherche, la formation et la pratique.

3.2.1 Pertinence éducationnelle de la recherche

La recherche vise à amener des enseignantes et des enseignants à concevoir et à animer des activités pédagogiques respectant le curriculum formel, par le biais d'une approche liée à des pédagogies qui sont culturellement significantes pour les élèves. Cette proposition s'est inscrite dans un paradigme symbiosynergique, que Valois et Bertrand (1999) décrivent comme « un processus d'hominisation et d'union avec tout ce qui est » (p. 181). Ce paradigme se caractérise par « une suppression des oppositions entre les personnes, la société et la nature » (Legendre, 2005, p. 998). Le recours à des référents pédagogiques issus d'autres paradigmes éducatifs comme la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu voulait favoriser une réflexion sur les choix pédagogiques des enseignantes et des enseignants, les conduisant à réfléchir sur leurs propres paradigmes éducatifs.

Cette recherche ne visait pas exclusivement à répondre au milieu académique. Elle visait également à combler les besoins éducatifs d'une communauté donnée, en respect de la vision du monde qui leur est propre. Le vécu de la classe par le biais d'activités qui

mettent en relation maîtres, élèves et communauté, et ce, au bénéfice éventuel de l'élève autochtone ou allochtone et de sa communauté a été au cœur même de l'action pédagogique.

3.2.2 *Pertinence environnementale, sociale et culturelle de la recherche*

Les principes d'éducation des autochtones sont inséparables de l'héritage culturel dont ils sont issus et les savoirs s'y rattachant doivent être préservés pour l'ensemble de l'humanité (Michell *et al.*, 2008). En effet, certains des savoirs traditionnels qui ont quelquefois été mis en évidence sont eux-mêmes en danger de disparaître. On pourrait croire que ces savoirs deviennent obsolètes dans un monde technologique et fortement mécanisé. Or, la protection des savoirs locaux traditionnels, lorsque reliés à l'environnement physique, devient scientifiquement importante particulièrement lorsqu'il est question d'enjeux reliés au développement durable. À cet égard, l'ONU, dans sa Déclaration sur les droits des peuples autochtones de 2007, a spécifiquement inscrit les savoirs traditionnels dans le texte de la Résolution adoptée par l'Assemblée générale, considérant « que le respect des savoirs, des cultures et des pratiques traditionnelles autochtones contribue à une mise en valeur durable et équitable de l'environnement et à sa bonne gestion » (ONU, 2007, p. 1). Parce que ces savoirs sur l'environnement physique sont culturellement et socialement fondamentaux, il est d'une grande importance de les préserver. Pour Michell *et al.* (2008) tous les élèves sans égard à leur culture première peuvent bénéficier des enseignements que les autochtones qui ont occupé un même territoire pendant des millénaires ont à transmettre.

3.2.3 Pertinence au regard du lien entre recherche, formation et pratique

Dans le cadre de notre recherche, les utilisateurs ont également été coproducteurs des connaissances au même titre que le chercheur Hargreaves (1999). Cette démarche augmente les impacts du transfert de connaissances en plus de viser éventuellement l'amélioration des pratiques enseignantes. Plusieurs auteurs américains, australiens et canadiens mentionnent l'importance de l'enseignant et de la pédagogie mise en place dans le contexte de l'enseignement-apprentissage. Ces auteurs mentionnent également que pour influencer sur la réussite, il faut permettre aux enseignants d'avoir recours à des occasions de développement professionnel (Perso, 2013). La recherche a voulu associer directement les enseignantes et les enseignants au cœur même de leur pratique en tentant de leur fournir des occasions de développement professionnel et culturel.

La problématique énoncée précédemment et le problème spécifique que nous avons abordé nous invitent à poser un regard sur la culture et sur une pédagogie qui pourrait être signifiante pour les élèves autochtones dans leur parcours scolaire. À cet égard, le chapitre suivant aborde des éléments du cadre conceptuel que nous avons retenu pour les travaux de recherche qui ont été entrepris.

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL

Dans l'énoncé de la problématique, nous avons mentionné l'importance de tenir compte des aspects reliés à la culture dans l'éducation des autochtones. Dans le contexte de la recherche, le cadre conceptuel retenu reflète donc cette préoccupation. Cette dernière se traduit d'ailleurs autant en ce qui concerne la notion de culture et d'interculturalité qu'en ce qui a trait à des pédagogies ou à des approches signifiantes pour le milieu où la recherche s'est déroulée. Le cadre conceptuel sur lequel s'est appuyée la recherche puise dans d'autres paradigmes, parfois issus d'autres sciences comme la sociologie, l'ethnographie et l'anthropologie. Le présent chapitre fait état de ce qui a été relevé lors de la recension des écrits. Sont d'abord présentés les éléments reliés aux concepts de culture et d'interculturalité et de la place du médiateur culturel. La pédagogie autochtone est alors abordée. Par la suite, la notion de la pédagogie du lieu (*Place based*) vient proposer une pédagogie occidentale susceptible de constituer une interface culturelle valable pour la recherche. Enfin, des liens sont faits entre ces deux pédagogies, par rapport à quelques grandes théories de l'apprentissage. Cette section sera complétée par la justification du choix de ces deux pédagogies et de la présentation de la pédagogie hybride proposée dans le cadre de la recherche.

1. CULTURE ET INTERCULTURALITÉ

Les notions de culture et d'interculturalité sont au cœur de nos travaux. Elles colorent en quelque sorte de manière consciente ou non, les interventions qui auront lieu

tout au long de notre recherche. Aussi est-il important d'en aborder des éléments dont certains ont un lien direct avec le monde scolaire. En premier lieu, une brève définition de la culture est présentée, de même que la notion d'interculturalité. En second lieu, nous décrivons comment ces notions viennent appuyer le concept de dialogue interculturel au sein du curriculum pour le développement des rapports à la dimension culturelle autochtone.

1.1 Culture : vers une définition

L'exploration d'un cadre théorique adapté à notre préoccupation de recherche de doctorat nous amène à définir les termes que sont la culture et l'interculturalité. La culture a fait l'objet de plusieurs définitions et d'écrits provenant d'une myriade de disciplines. Belkaid (2002) mentionne notamment l'ethnologie, l'anthropologie et la sociologie. Elle s'appuie sur la définition de Mauss (1923) qui voit la culture comme une forme acquise de comportements dans les sociétés humaines. Cette culture est singulière tant géographiquement que socialement. Elle agit à l'intérieur et à l'extérieur de l'être humain. Elle est multiple. On peut même parler *des* cultures. Selon Tardif et Mujawamariya (2002) on assiste aujourd'hui à une « fragmentation culturelle » (p. 8), telle que désignée par des théoriciens des domaines anthropologiques, sociologiques ou philosophiques. On ne peut donc comme par le passé faire référence à *la* culture. Pour Santoro (2011), la culture ne doit pas être vue comme statique, mais comme un répertoire de ressources (*tool kit*) contenant des symboles, des rituels et des visions du monde, en analogie avec le concept « d'habitus » de Bourdieu (1970, dans Santoro, 2011, p. 10). Ces ressources permettent à

l'individu de donner un sens à une multitude de situations. Berthoud-Aghili (2002) adhère à cette position de la culture, phénomène inscrit dans l'action, c'est-à-dire : « comme un processus et non pas comme une entité figée » (p. 149). Pour elle, « une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les composantes sont partagées et transmises par les membres d'une société donnée » (Linton, 1959, dans Berthoud-Aghili, 2002, p. 148). Dans le cadre de nos travaux, la culture ne doit pas être vue comme figée, comme un artéfact en quelque sorte, mais être considérée comme se renouvelant au contact de l'autre. Le concept de culture que nous retenons est également fortement lié à l'espace, au territoire. Celui-ci, bien que souvent anonyme culturellement dans le monde occidental a une forte influence dans ce qui forge la culture d'une Nation ou d'une communauté autochtone en particulier et font référence à une « autre objectivité culturelle » (Poirier, 2000, p. 149). Finalement, c'est également une culture vue dans sa « contemporanéité » (Poirier, 2000, p.139), une culture qui se négocie avec le présent. Les éléments culturels qui seront retenus dans le cadre de l'élaboration des activités d'apprentissage devront à cet égard tenir compte de la réalité actuelle des milieux (physiques et sociaux) de même que des savoirs culturels détenus par les participants.

1.2 Interculturalité

Selon Dasen (2002), les auteurs ne s'entendent pas sur la notion d'interculturalité particulièrement lorsqu'ils viennent d'horizons linguistiques et géographiques différents. S'inspirant des définitions de l'UNESCO, Dasen mentionne que l'interculturalité est une interaction entre individus ou groupes relevant de différents enracinements culturels.

Dans le contexte d'une éducation interculturelle, Shim (2012) avance que chaque membre amène un habitus constitué des expériences et des situations vécues dans le passé. Selon elle, différents habitus structurent la pratique et l'interprétation des différences. L'interprétation du monde par tel individu peut donc entrer en conflit avec celle d'un autre, créant un sentiment d'inconfort et de méconnaissance de l'altérité. Ce phénomène pourrait être exacerbé dans le domaine de l'éducation (Shim, 2012). Lorsqu'on applique la notion d'interculturalité au contexte scolaire, Carignan, Sanders et Pourdavood (2005) parlent d'une éducation multi et interculturelle, identifiable de la façon suivante : la reconnaissance des valeurs, des styles de vie et des représentations symboliques de l'autre, basée selon Bennett (1999), sur des valeurs et des croyances démocratiques qui affirment le pluralisme culturel au sein de sociétés culturellement diverses. Cette éducation suscite une interdépendance entre les gens et à une adaptation de l'école. Selon Berry (1997), dans un contexte interculturel, deux enjeux sont expérimentés par les groupes et les individus dans leur réalité quotidienne; d'abord, le maintien de la culture : jusqu'à quel point ce maintien est-il important? Ensuite, le contact et la participation : jusqu'où veut-on interagir avec les autres groupes? Pour Clanet (1990) qui préfère le terme interculturation, cela relève du principe selon lequel deux cultures agissent en coexistence.

Dans le contexte d'une éducation qui se veut interculturelle, Carignan *et al.* (2005) présentent trois perspectives s'y rattachant. Il y a d'abord la perspective traditionnelle qui voit la culture comme fixe et prédéterminée. Cette position se caractérise par des pratiques d'assimilation. Vient ensuite la perspective libérale, caractérisée par des principes

d'équité et de respect mutuel où l'on propose d'adapter les curricula et les stratégies d'enseignement et où sont aussi proposées des stratégies de communication entre l'école et les familles. Enfin, les auteurs amènent la perspective critique/radicale qui constitue une critique de la vision occidentale et dominante du monde qui contribue à l'iniquité. Cette perspective demande de la part de l'enseignant un engagement social et militant (Bennett, 1999). Cet engagement rejoint la position de Banks (2010a) qui a développé le concept des dimensions d'une éducation libellée ici comme étant multiculturelle. Les dimensions proposées sont : « Content integration, knowledge construction, prejudice reduction, empowering school culture et finalement equity pedagogy » (Banks, 2010a, p. 23). Cette dernière dimension pouvant être associée à cet engagement social cité plus haut qui peut être rattachée en quelque sorte à la pédagogie critique. (Giroux, 1983; Kincheloe, 2008).

Le multiculturalisme, bien que valorisé dans le monde scolaire, est toutefois critiqué par certains dans le monde autochtone parce qu'il ne favoriserait pas l'intégration des perspectives et contenus autochtones : « By inciting multiculturalism, public schools effectively limit meaningful incorporation of Aboriginal content and perspectives into public schools » (St-Denis, 2011, p. 307). Le multiculturalisme serait même perçu, comme une autre forme de colonialisme qui mine la souveraineté des nations autochtones.

À partir des perspectives mentionnées précédemment, l'interculturalité dans le contexte de la recherche peut se définir comme étant une coexistence respectueuse de l'altérité qui reconnaît les valeurs, les styles de vie et les représentations symboliques de

l'autre et en tient compte au sein même des activités d'enseignement proposées. Cette interculturalité invite à un dialogue qui prend en considération les ontologies et les épistémologies autochtones de l'éducation comme étant d'égale valeur.

2. DIALOGUE INTERCULTUREL ET CURRICULUM

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes appuyée sur l'importance du dialogue interculturel qui a pu émerger de l'interprétation du curriculum en vigueur au Québec. Cette partie aborde donc le curriculum comme véhicule de la culture de même que des éléments d'un curriculum qui se veut inclusif. L'une des problématiques de la recherche repose sur la sous-représentation des minorités en particulier les Autochtones. Afin d'appuyer cette démarche de dialogue interculturel, il est fait état de ce que certains auteurs proposent au sujet du rôle du médiateur culturel de même que du concept d'interface et de troisième espace culturel.

2.1 Curriculum scolaire

Les réformes du curriculum qui ont pris place dans le monde occidental depuis la Deuxième Guerre mondiale témoignent, selon Tardif et Mujawamariya (2002), des mouvements de populations sans précédent dans l'histoire, de la fragmentation et de la dispersion de la culture. Cette fragmentation et cette diversité se reflètent dans les institutions scolaires. Les thèmes qui sont proposés dans le cadre de ces réformes en font foi : le multiculturalisme, la critique de l'ethnocentrisme des curricula, l'éducation à la citoyenneté, l'ouverture aux différences culturelles, la lutte contre les exclusions de toutes

sortes. Pour Kanu (2003), le curriculum doit être vu en tant que pratique culturelle. Elle considère que l'École A été historiquement le véhicule de l'État pour favoriser l'assimilation d'idéologies et l'homogénéisation. Dans tous les pays occidentaux y compris le Canada, l'histoire comporte, selon elle, de nombreux exemples où la représentation de l'autre dans le contexte du curriculum a été asymétrique, non éthique et ancrée souvent dans le racisme. En un sens, il y a souvent eu absence de dialogue. Belkaid (2002), qui relate également un pan de l'histoire de l'éducation et ses tentatives vers l'homogénéité, avance que cela a donné et donne encore lieu à des structures d'accueil, des classes spéciales ou spécialisées, des internats dans un but d'uniformiser, créant ainsi l'attente irréaliste d'une classe homogène. Pour Ogbu et Simons (1998), les minorités involontaires (certains types d'immigrants et les autochtones) voient le curriculum scolaire comme une tentative pour leur imposer la culture dominante. Dans le cadre de travaux tentant d'expliquer l'écart de performances entre les élèves noirs américains et les élèves de la majorité blanche, Ogbu et Simons (1998) ont déterminé deux éléments explicatifs. Le premier est lié au système (*system*) identifié comme étant la société en général et l'institution scolaire. Le second est le traitement réservé aux minorités par les institutions, conjugué à la perception des minorités au regard de ces mêmes institutions y compris l'école. Ces auteurs qualifient ce second élément de forces de la communauté (*community forces*). Le curriculum s'inscrit dans les deux éléments à la fois, le curriculum comme décision du système et le curriculum comme interprétation de l'enseignant en classe. Kanu (2011a), intéressée par l'éducation des autochtones, considère que le curriculum canadien actuel est fort éloigné de la vision autochtone de

l'éducation. La vision autochtone a pour objectif de former l'individu afin qu'il soit productif et utile à sa communauté. Elle n'a pas d'objectif marchand répondant à des priorités économiques nationales. De plus, elle est d'avis que les références à la communauté culturelle à laquelle les élèves appartiennent sont rares. Dans certaines provinces, des tentatives louables ont donné lieu à une volonté d'intégrer des perspectives ou des savoirs autochtones au sein du curriculum. Toutefois, selon Nakata (2007), les tentatives de réformer le curriculum en raison de l'émergence d'une valorisation des savoirs autochtones ne doivent pas être qu'une addition de ces savoirs aux curricula actuels. En ce sens, Kanu (2003) invite à une analyse culturelle des curricula de même que des pratiques, particulièrement dans la foulée des récentes réformes scolaires à travers le monde. La diversification des populations à l'intérieur d'un même état rend aujourd'hui obsolètes les objectifs d'homogénéisation. Afin de redéfinir le curriculum, Kanu (2003) propose de s'en donner une compréhension commune relativement aux savoirs et au capital culturel qu'une société plurielle veut transmettre.

2.1.1 Curriculum inclusif et culturellement signifiant

La notion de curriculum inclusif ou de curriculum « anti-biais » est définie par Lin, Lake et Rice (2008) comme étant une approche active et activiste visant à confronter les stéréotypes, les biais et des notions telles que le racisme, le sexisme, entre autres. (Derman-Sparks, 1989, dans Lin *et al.*, 2008). C'est aussi, selon Lin *et al.* (2008), une pratique de la liberté selon les principes de Paulo Freire (1970). Le but du curriculum inclusif est de fournir à chaque apprenant la possibilité de construire un sentiment profond

de son identité, en lui donnant la capacité de confronter les injustices face à lui-même ou envers autrui (Lin *et al.*, 2008). Ce curriculum plus inclusif de l'altérité pourrait faire en sorte que l'école ne nous rende pas orphelin de nos communautés culturelles (Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002).

Au regard du curriculum, Banks (2009, dans Banks, 2010*b*) avance qu'il existe quatre niveaux d'intégration d'un contenu ethnique ou multiculturel. Au premier niveau, soit de la dimension contributive, les références au curriculum se concentrent sur les héros, les festivités et certains éléments culturels. La dimension additive qui se situe au deuxième niveau consiste à intégrer des contenus, des concepts et des perspectives tout en respectant la structure du curriculum en place. Au troisième niveau, le niveau transformatif, les thèmes abordés de même que les événements ou même les enjeux sont présentés dans le curriculum à partir des perspectives de divers groupes ethniques ou culturels. Finalement au niveau quatre, soit celui de l'action sociale, le curriculum propose aux élèves de prendre position sur des enjeux sociaux menant vers des actions concrètes au regard des problématiques soulevées.

Pour Ogbu et Simons (1998) un curriculum, décrit comme culturellement signifiant contribue à l'amélioration de la performance scolaire chez les minorités involontaires déjà identifiées. De plus, il doit être accompagné d'une relation de confiance avec l'enseignant, de la reconnaissance de la situation parfois conflictuelle et ambivalente envers l'école, de la proposition de modèles de réussite et le mentorat, des attentes élevées et de l'implication de l'école et de l'enseignant avec les parents et la communauté. Pour

Kanu (2011*a*), un curriculum culturellement signifiant devrait, en plus de véhiculer une image positive des autochtones, inclure la perspective autochtone : les histoires et les traditions de même que les champs d'intérêt qui leur sont propres. Cette proposition met en exergue une approche ayant des particularités culturelles que l'auteure juge important de relever, certaines de ces particularités étant susceptibles d'être en conflit avec des éléments de la salle de classe conventionnelle. Ces approches regroupées par thème sont : les approches autochtones de l'apprentissage qui comprennent entre autres la tradition orale, l'apprentissage par observation et émulation, le support de la communauté, le concept d'échafaudage « learning through scaffolding » (Kanu, 2011*a*, p. 71) et l'apprentissage via des supports visuels (Kanu, 2011*a*). De plus, cette auteure précise qu'il faut tenir compte d'une interaction orale efficace qui contribue à l'apprentissage; du concept de soi comme médiateur de l'apprentissage; d'un curriculum signifiant; du style interpersonnel de l'enseignant lequel comprend le respect, la rigueur et la qualité de la relation humaine de la part de l'enseignant (Kanu, 2011*a*). En bref, l'auteure recommande d'entamer une réflexion essentielle concernant la relation entre le lieu que nous nommons école et le lieu de vie des élèves.

À cet égard, Lussier (2011) considère que l'École A un rôle à jouer pour favoriser la cohésion sociale et promouvoir des valeurs et attitudes acceptées par les diverses communautés. Cette approche implique toutefois des changements dans le curriculum scolaire, dans les objectifs d'enseignement-apprentissage et dans l'évaluation. Certains auteurs, dont Thésée et Carr (2018), voient les situations d'enseignement-apprentissage comme un véhicule permettant ces changements. Ces derniers proposent d'inscrire les

activités pédagogiques au sein de la didactique critique, laquelle adhère au courant de la pédagogie critique. Cette didactique permet de prendre en compte les référents culturels des élèves et de la communauté en remettant en perspective les référents culturels de l'enseignant et du système scolaire lui-même. Des éléments de la didactique critique sont présentés ci-après.

2.1.2 Didactique critique

Thésée et Carr (2018) dégagent quatre dimensions susceptibles de contribuer à une critique des didactiques. Il s'agit de : « la dimension axiologique, la dimension ontologique, la dimension épistémologique et la dimension praxéologique » (Thésée et Carr, 2018, p. 159-160). « La dimension axiologique aborde les SEA dans leurs dimensions politiques, citoyennes, démocratiques, critiques, éthiques et écologiques » (Thésée et Carr, 2018, p. 159). La dimension ontologique aborde pour sa part les didactiques comme « un chantier de travail transdisciplinaire, transculturel et transnational qui opère de concert avec la recherche-apprentissage globale » (Thésée et Carr, 2018, p. 159-160). Pour ce qui est de la dimension épistémologique, les didactiques dans ce cas « remettent en question les rapports de pouvoirs/savoirs et réhabilitent les savoirs disqualifiés en éducation : les savoirs indigènes, vernaculaires, expérientiels, pratiques » (Thésée et Carr, 2018, p. 160). Pour la dimension praxéologique l'on considère : que les didactiques « adoptent des approches, stratégies, méthodes, formules, moyens ou ressources pédagogiques qui suscitent la conscience critique, la prise de

parole, le débat, le devoir de mémoire, l'engagement, la participation citoyenne, la prise de pouvoir sur soi (empowerment) dans les SEA » (Thésée et Carr, 2018, p. 160).

2.2 Dialogue interculturel : le médiateur culturel

Dans un contexte de dialogue interculturel, Berthoud-Aghili (2002) situe l'enseignant en tant qu'acteur et médiateur culturel. Ce rôle de médiateur se joue au sein même de la classe par la mise en place de divers processus de régulation et d'adaptation pédagogique. Ce rôle peut aussi se présenter sous deux angles; premièrement, sous l'angle de la médiation avec la culture du passé, cette culture étant vue comme un héritage de l'humanité, un patrimoine qu'il faut transmettre. Ce transfert se fait nécessairement avec un biais qui est celui de l'école en elle-même et celui de l'enseignant qui fait un choix parmi les thèmes à aborder. Les contenus à apprendre ont donc fait l'objet d'une sélection qui sera teintée par la propre vision culturelle de l'enseignant. Cette culture transmise ne sera donc pas neutre et obéira à des logiques qui sont celles du monde scolaire et non pas celles des communautés savantes académiques ou scientifiques. On peut même dire « qu'enseigner c'est mettre en œuvre une certaine culture » (Tardif et Mujawamariya, 2002, p. 4). Deuxièmement, le rôle de médiateur doit être vu sous l'angle de la médiation avec la culture du présent, c'est-à-dire par rapport aux connaissances et aux normes sociales actuelles, dans la perspective de l'exercice de la citoyenneté.

Dans ce contexte, Berthoud-Aghili (2002) considère que les enseignantes et les enseignants véhiculent des valeurs et des normes qui sont issues de leurs propres référents

culturels et invite à « l'intercompréhension » (p. 147). Cette démarche d'intercompréhension permet à l'enseignant d'assumer un rôle de médiateur culturel.

Pour Kanu (2011a), le rôle de médiation pourrait être assumé par le système scolaire lui-même. Certaines façons de faire de l'école formelle pourraient être considérées comme des mesures de médiation entre les paradigmes traditionnels autochtones et ceux du monde allochtone. Ces mesures pourraient être destinées selon elle à l'ensemble des élèves qui, selon leur style d'apprentissage, sont dans une catégorie à risque d'échec scolaire.

2.3 L'interface : le troisième espace d'un dialogue interculturel

C'est Nakata (2007) qui amène l'idée de l'interface culturelle dans le contexte autochtone : cet espace créé entre deux schèmes de connaissances, c'est-à-dire au niveau de la conception de l'apprenant, de ce qui peut ou doit être appris. Il mentionne que les autochtones ont une longue expérience d'une posture située à l'interface, entre deux cultures. Dans ce contexte, la formation actuelle est considérée par cet auteur comme inadéquate pour permettre de naviguer entre les deux paradigmes de la connaissance et du savoir. La manière d'articuler le savoir dans les universités est encore basée sur les pratiques occidentales ancrées dans leurs traditions scientifiques (Nakata, 2007). De là l'importance selon lui de créer une interface basée sur les zones de similarités et non pas sur les différences de paradigmes considérées comme étant très dissemblables et difficiles à concilier.

Yunkaporta (2009), chercheur aborigène australien, estime également qu'au point de vue culturel et pédagogique les différences semblent évidentes, mais qu'en réalité, si l'on explore davantage, on remarque beaucoup de similitudes, ces dernières devenant précisément l'interface. Au confluent des deux paradigmes pédagogiques (aborigène et occidental), le tableau 1 ci-dessous tiré des travaux de Yunkaporta (2009) présente huit concepts clés qui peuvent être utilisés par tout éducateur, quelle que soit sa culture.

La pédagogie n'est pas neutre. Dans un processus d'aller-retour, elle est influencée par la culture et à son tour influence la culture. Les caractéristiques de la pédagogie autochtone sont précisées dans la section suivante.

Tableau 1. Huit concepts clés pour favoriser l'interface culturelle

<ol style="list-style-type: none"> 1. L'enseignement et l'apprentissage via le narratif : Les histoires, contes et légendes constituent un médium valable pour présenter des notions à apprendre; 2. L'utilisation d'organiseurs graphiques pour consigner les idées et les apprentissages : Les organisateurs graphiques d'idées ou cartes schématiques contribuent à représenter visuellement des concepts ou processus; 3. L'apprentissage actif accompagné d'une pratique réflexive : Un apprentissage qui se vit par l'expérience et la pratique accompagnées de périodes de réflexion; 4. L'utilisation de symboles et d'images : Par une utilisation de tous les sens pour appréhender les savoirs et où les représentations visuelles peuvent souvent remplacer le texte écrit; 5. Un contenu lié au contexte local et au territoire : Dans une orientation où le lieu devient source de savoirs qui respecte l'attachement au milieu de vie des élèves; 6. Un concept non linéaire qui confronte et compare divers points de vue. Dans une approche non séquentielle vue comme un cycle composé de multiples processus pour accéder au savoir; 7. Un principe de déconstruction/reconstruction par modelage suivi d'une pratique dirigée, qui encourage un apprentissage indépendant. Ce principe présuppose un accès au savoir dans sa globalité d'abord, pour ensuite en aborder chacune des parties dans un processus de déconstruction reconstruction de l'objet de savoir; 8. En lien avec la communauté locale et ses besoins. Le territoire et le milieu peuvent être vus comme source de savoirs transculturels, non seulement en ce qui concerne les contenus à apprendre, mais pour la pédagogie à privilégier. Le tout dans un concept de communauté d'apprentissage.

3. PÉDAGOGIE AUTOCHTONE

Afin d'établir une cohérence entre les éléments de la problématique, dans un souci d'interculturalité il est primordial de privilégier des éléments du cadre conceptuel susceptibles d'être culturellement signifiants. À cet égard, les fondements et caractéristiques de la pédagogie autochtone sont présentés en premier lieu. Ils sont suivis par le médium et l'interface favorisés dans ce type de pédagogie. Enfin, le rapport agent-sujet-objet est abordé, analysé à la lumière de la triade éducative de Houssaye (1998).

3.1 Pédagogie autochtone : fondements et caractéristiques

Bien que ses fondements soient ancestraux, la pédagogie autochtone n'a été que récemment nommée et reconnue, dans la foulée du mouvement actuel d'affirmation identitaire et d'autodétermination autochtone à travers le monde. Plusieurs chercheurs et penseurs autochtones remettent en question l'eurocentrisme et le paradigme eurocentrique d'éducation qui a eu cours jusqu'à présent (Orr et Friesen, 1999). L'eurocentrisme se présente comme une théorie postulant la supériorité des visions du monde et des savoirs du monde occidental par rapport au reste du globe (Battiste et Youngblood Henderson, 2000). Parmi les auteurs qui ont contribué à théoriser la pédagogie autochtone, l'on retrouve notamment : Biermann et Townsend-Cross (2008) ainsi que Nakata (2002) qui ont posé les balises des principes éducatifs de la culture aborigène de l'Australie. De même, pour le contexte nord-américain, des auteurs comme Battiste (2002a), Battiste et Youngblood Henderson (2000), Cajete (1994), Kawagley (1995) de même que Little Bear (2009). Il existe des différences fondamentales au sujet

des savoirs à transmettre, ceux qui sont propres à chaque communauté ou nation autochtone à travers le monde. Toutefois, des points communs les unissent en ce qui concerne les principes pédagogiques. Les fondements de la pédagogie autochtone reposent sur l'une des origines les plus profondes de la psychologie humaine à savoir le lien qui nous lie à la nature et qui, chez les autochtones, relève du lien spirituel Battiste (2002*a*). Cajete (1994) nomme ce lien la participation mystique.

La pédagogie autochtone peut se situer sur un continuum de différentes pensées éducatrices, comme étant biocentrique par opposition à une pensée occidentale qui serait davantage anthropocentrique (Knapp, 1996). L'aspect fortement biocentrique peut se situer dans la typologie de Sauvé (2005) comme étant relié au courant ethnographique, un courant qui valorise la dimension culturelle de la relation avec un environnement donné. La pédagogie autochtone est également identifiée comme étant holistique plutôt que linéaire et subjective plutôt qu'objective (Battiste, 2002*a*; Biermann et Townsend-Cross, 2008; Yunkaporta, 2009).

Pour Nakata (2007), la pédagogie autochtone se distingue de la pédagogie occidentale au niveau de la conception de l'apprenant, de ce qui peut être appris et de ce qui constitue le savoir. Selon Little Bear (2009), le savoir dans un contexte autochtone est multiple. Il fait référence à divers processus qui incluent d'autres façons d'apprendre, soit par les rêves, les visions, dans un enseignement qui sollicite les perceptions sensorielles. En effet, les principes traditionnels d'apprentissage autochtone reposent sur un « esprit d'apprentissage » (Tunison, 2007, p. 11) qui a comme caractéristique de tisser

des liens avec les mondes animés et non-animés, dans un parcours qui se poursuit la vie durant, s'appuyant sur la relation avec la communauté et les aînés. Dans ce contexte, les unités d'apprentissage sont constituées de la famille, de la communauté et des pairs. Contrairement à la vision occidentalisée de l'école, il n'y a pas nécessairement de lieu unique pour réaliser les apprentissages ni de dépendance envers un seul individu à la fois (l'enseignant) pour dire que l'on apprend. Cette pédagogie valorise la capacité à apprendre de manière indépendante avec un minimum d'intervention et d'instruction (Battiste, 2002a), et ce, dans un cadre où le territoire devient source d'enseignements. La pédagogie autochtone s'insère donc fortement dans son cadre local et, selon Little Bear (2009), l'importance de ce lieu de vie devient un aspect essentiel de tout curriculum. Cajete (1994), quant à lui, parle de la géopsyché des populations, pour exprimer l'importance de cette notion du territoire local pour les Autochtones. Il précise également qu'une des premières orientations de l'éducation autochtone consiste : à ce que chaque personne soit son propre enseignant. C'est une démarche que Battiste (2002a) qualifie d'endogène plutôt qu'exogène, une démarche qui émerge de l'individu avec ses capacités et ses aptitudes.

Biermann et Townsend-Cross (2008) ont dégagé pour la pédagogie autochtone une série de principes dont : l'identité, l'appartenance, l'inclusion, la réciprocité, l'attention bienveillante et le respect. L'identité se traduit dans un processus d'apprentissage sur soi qui se développe la vie durant. Cette identité se forge à la lumière des référents culturels. Le concept d'appartenance inclut un concept élargi d'appartenance à une communauté de gens, de lieux, d'espaces et de temps. Cette appartenance est liée

au monde physique, mais également au monde métaphysique. L'inclusion se manifeste par la reconnaissance et la considération de chaque identité et des expériences et perspectives qui sont propres à l'individu. La réciprocité s'exprime quant à elle dans une dynamique d'égalité qui relève à la fois des droits, mais aussi des responsabilités d'un échange égalitaire ou il n'existe pas de hiérarchisation dans la relation éducative. L'attention bienveillante se vit dans le partage des expériences et du savoir et dans la patience requise auprès de l'individu en apprentissage. Le respect se développe dans un contexte d'acceptation et de reconnaissance de l'autre. Tous ces principes se vivent dans une structure non hiérarchisée, basée sur l'approche relationnelle comme facteur important dans le cadre d'une communauté d'apprentissage. Cette communauté prend vie via le mentorat par les pairs ou les aînés dans un cadre où les efforts collectifs encouragent la responsabilité individuelle pour le succès du groupe. Toute la démarche éducative s'inscrit de plus dans une pratique réflexive, où l'on invite l'apprenant à porter un regard à posteriori sur l'expérience vécue. Les approches préconisées pour la pédagogie autochtone comprennent la contextualisation des savoirs enseignés, l'approche coopérative et l'approche inductive, qui valorisent les expériences-terrain plutôt qu'exclusivement théoriques, de même que l'utilisation de périodes réflexives et métacognitives (Munns *et al.* 2006; Reyhner, 1992, dans Kanu, 2011b).

3.2 Médium et interface dans la pédagogie autochtone

Le modèle autochtone de transmission des savoirs s'inscrit dans un système complexe, souvent oral et symbolique, via les langues autochtones, la modélisation, la

pratique et l'animation, plutôt que par un médium écrit. Les images, schémas et symboles sont de plus, des moyens considérés comme favorisant les apprentissages, souvent préférés au médium écrit même dans le contexte contemporain de la pédagogie autochtone (Kanu, 2011*a*; Yunkaporta, 2009). En pédagogie autochtone, Battiste (2002*a*) suggère à l'enseignant, dans sa pratique en classe, d'utiliser une variété de modèles de participation et de médias de communication. À titre d'exemple, elle cite plusieurs formes de médiatisation : « Aboriginal pedagogy is found in talking or sharing circles and dialogues, participants' observations, experiential learning, modeling, meditation, prayer, ceremonies, or story telling as ways of knowing and learning » (Stiffarm, 1998, dans Battiste, 2002*a*, p. 18).

Dans la transmission des savoirs, les histoires, les contes, les mythes et les rêves constituent également des médias traditionnellement privilégiés. Pour Cajete (1994), les récits sont utilisés pour ancrer des perspectives. Les savoirs ainsi transmis ne doivent pas être vus comme des artefacts ou des archaïsmes, car ils sont réinterprétés par celui ou celle qui se réapproprie ces savoirs. Kanu (2005) mentionne que ce n'est pas dans une vision nostalgique du passé, mais bien dans une perspective critique du présent que les traditions orales sont utilisées. Considérée comme instrument d'éducation, Cajete (1994) parle également de la pratique de la rêverie créative, de l'art, des rituels et des cérémonies, permettant ainsi à l'apprenant d'extérioriser ses pensées les plus intimes. Bowers (1999) considère que ces médias que sont les histoires et les récits mythopoétiques, issus des cultures premières, sont importants pour s'approprier la spécificité d'un espace en particulier. L'imaginaire et les récits deviennent également transgénérationnels. Ils sont

alors valorisés du point de vue éducatif de même qu'encouragés socialement. Cette pratique permet de faire une lecture adéquate du monde environnant dans une perspective dynamique qui englobe à la fois le passé et le présent (Battiste et Youngblood Henderson, 2000).

3.3 Rapport agent-sujet-objet

La position des acteurs dans la relation éducative distingue, entre autres, la pédagogie autochtone. Comme nous l'avons souligné, selon la pédagogie autochtone, l'élève intellectualise lui-même les savoirs. Toutefois, si l'on se réfère au modèle de la triade éducative de Houssaye (1998), c'est le lieu ou l'expérience directe qui souvent deviennent le maître. Dans la pédagogie autochtone, la Nature ou le milieu de vie est perçu en tant qu'enseignant et même de salle de classe (Cajete, 1994). Il s'établit donc un lien direct entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Le rôle de l'enseignant devient alors celui que Houssaye (1998) identifie comme le rôle mineur. En pédagogie autochtone, on s'abstient de toute hiérarchisation des individus dans la relation éducative. Il en va de même des savoirs. Les structures non hiérarchiques basées sur les relations deviennent un facteur clé (Biermann et Townsend-Cross, 2008). Cette structure relationnelle qui s'établit à travers et par la communauté contribue donc à la formation de l'individu. Cette communauté est formée du monde inanimé et des membres de la communauté, particulièrement des aînés, dans la perspective d'une communauté d'apprentissage.

Dans la pédagogie autochtone, l'objet est placé dans son contexte réel (Cajete, 1994). Cet objet n'a pas été intellectualisé au préalable par un tiers. Cet objet de

savoir est également perçu dans une perspective interdisciplinaire, car, dans la vision du monde autochtone, il n'y a pas de catégorisation des savoirs, ni de marchandisation, ni de hiérarchisation (Battiste et Youngblood Henderson, 2000).

La pédagogie autochtone est spécifique. Toutefois, des formes de pédagogie occidentales et des théories de l'apprentissage peuvent s'en rapprocher, à certains égards. Selon plusieurs auteurs, il y a consensus dans le monde autochtone concernant l'importance du lieu, du territoire (*the land*) (Cajete, 1994; Herman, 2005; Kawagley et Barnhardt, 1999; Knudtson et Suzuki, 1992; Little Bear, 2009). Afin de trouver un espace interculturel au point de vue pédagogique, la pédagogie du lieu (*Place-based*) a été privilégiée. Elle est explicitée dans la section suivante.

4. PÉDAGOGIE DU LIEU (*PLACE BASED*)

La pédagogie du lieu est une approche qui utilise le lieu à des fins pédagogiques. Ce lieu est généralement situé dans l'environnement local (un lieu de proximité physique). Il possède un caractère physique, culturel ou historique qui lui est propre. Afin de cerner ce qui caractérise la pédagogie du lieu, sont d'abord abordés les fondements de même que les caractéristiques de ce type de pédagogie. Ensuite, le regard se porte sur le médium et l'interface privilégiés. Enfin, la posture de chacun des acteurs de la triade éducative est révélée à nouveau sous l'éclairage de la triade de Houssaye (1998).

4.1 Pédagogie du lieu (*Place Based*) : fondements et caractéristiques

La pédagogie du lieu (*Place Based Pedagogy ou Pedagogy of Place*) tire ses fondements des travaux de Dewey (1915). Dès le début du XX^e siècle, ce dernier note une déconnexion entre l'école et le lieu de vie des élèves. Il a fallu toutefois attendre la fin du XX^e siècle pour en voir apparaître les concepts de manière plus formelle notamment dans le contexte des écoles rurales aux États-Unis avec Sobel (1993, 1996) de même qu'avec Théobald (1997) et avec Gruenewald (2001,2003), Hutchison (2004), Knapp (2005), Orr (1992, 1994), Thomashow (1995) et Woodhouse et Knapp (2000). Plus récemment, les travaux en Australie de Somerville (2005, 2008, 2010, 2011), Somerville, Davies, Power, Gannon et Carteret (2011) et Somerville, Power et Carteret (2009) font référence à la pédagogie du lieu. Au Canada, ceux de Zandvliet et Brown (2006) et Zandvliet (2014) contribuent à raviver cette pédagogie.

Les fins poursuivies par la pédagogie du lieu diffèrent de celles proposées dans le discours traditionnel sur l'éducation (Woodhouse et Knapp, 2000) en ce sens qu'elle ne doit pas viser une préparation à la vie ou à l'employabilité, mais être vue comme la vie elle-même (Gruenewald, 2001; Theobald et Curtiss, 2000).

Également rattachée en quelque sorte à l'éducation relative à l'environnement (ERE), la pédagogie du lieu est classée selon la typologie de Sauvé (2005) comme relevant du courant humaniste et mésologique. Le lieu ou l'environnement, selon cette typologie, est perçu au-delà de ses caractéristiques biophysiques. Un lieu vu comme un habitat empreint d'éléments historiques, culturels, politiques et économiques autant que

d'éléments chargés d'émotions. Rae et Pearse (2004) définissent la pédagogie du lieu comme étant une éducation dont le message principal est issu de l'environnement local qu'il soit culturel, physique ou historique. Le lieu dans cette pédagogie doit être défini comme une entité vivante qui constitue le point de jonction entre les dimensions sociales et écologiques de l'expérience humaine. La relation qui s'établit avec un lieu donné doit alors être vue comme réciproque. La relation pédagogique essentiellement dynamique s'établit entre ces trois entités, à savoir la personne, le lieu et la communauté (Somerville, 2011). Cette relation vient en quelque sorte combler l'écart entre l'aspect sociologique et l'aspect écologique d'un lieu donné (Somerville *et al.*, 2009).

Bien qu'il existe divers modèles de pédagogie du lieu, selon Smith (2002) et Woodhouse et Knapp (2000), on y retrouve des caractéristiques communes : l'interdisciplinarité Somerville (2008) et des objectifs d'apprentissage qui vont au-delà d'une visée marchande. La visée marchande que certains associent à une éducation bancaire Thésée (2006) contribue davantage selon cette auteure à répondre au marché qu'à une réelle émancipation de l'individu. Cette visée de l'éducation s'inscrirait également sous le paradigme industriel des philosophes de l'éducation Valois et Bertrand (1999). Pour la pédagogie du lieu, il s'agit en opposition à cette marchandisation de l'éducation, d'un curriculum qui intègre le soi, les autres et le lieu. On y retrouve à cet égard des dimensions écologiques, économiques multigénérationnelles et multiculturelles, Woodhouse et Knapp (2000) dans un contexte où le lieu se rapporte généralement au milieu de vie de l'élève. Trois principes déterminent essentiellement la pédagogie du lieu : le corps comme instrument de lecture, le narratif qui relate

l'expérience et qui en donne le sens et la zone de contact (Somerville *et al.*, 2011). La zone de contact fait référence aux caractéristiques d'un lieu en tant qu'espace à la jonction des différentes interprétations culturelles et des autres significations. Ces principes sont établis avec l'objectif de changer notre relation à l'espace.

Woodhouse et Knapp (2000) identifient la pédagogie du lieu comme étant le fait qu'elle 1) émerge des attributs particuliers d'un milieu, 2) est interdisciplinaire de nature, 3) est expérientielle de nature, 4) reflète une philosophie de l'éducation plus large qu'apprendre pour performer, 5) connecte le milieu, soi-même et la communauté. Cette approche conteste également le rôle de la classe et celui de l'enseignant comme seul maître des savoirs ainsi que l'uniformité des contenus à faire apprendre. Selon Green (2008), ces savoirs souvent décontextualisés conduisent à une standardisation et à une homogénéisation des savoirs :

pre-packaged and decontextualised curriculum has become commonplace, perpetuating the expectation that all children, regardless of age, background, gender and socio-economic status, will be able to participate and succeed, equally with their counterparts elsewhere in other schools, in the future (p. 36).

4.2 Médium et interface dans la pédagogie du lieu

Dans la pédagogie du lieu, Gruenewald (2001) invite à réhabiter ce lieu et à décoloniser notre relation avec lui. Cela demande d'apprendre à écouter ce que le lieu peut nous apprendre dans un processus de prise de conscience biorégionale qui va au-delà du seul respect de la nature pour aller vers les spécificités d'un milieu donné.

Théobald (1997) parle du concept d'« intradependence » (p. 7) qui met en lumière les relations qui s'établissent entre les membres d'une communauté et le lieu lui-même. Avec Somerville (2008), on assiste à la création d'un espace entre une réalité physique et un langage métaphysique pour l'exprimer. Le lieu lui-même ou la nature devient l'interlocuteur dans l'interface. Ce lieu est chargé de nos représentations individuelles et collectives. À ce titre, Basso (1996) soutient que nous sommes nous-mêmes ce lieu que nous désignons. Le médium ultime est lié au contexte lui-même, le corps constituant pour Somerville (2005) le point central de l'expérience de contact dans une démarche qui engage tous les sens. Les diverses représentations d'un lieu, visuelles auditives kinesthésiques, la prise de photos, la collecte d'objets et l'observation via une fiche terrain et même les images que l'on transfère sur le Web deviennent les médias privilégiés. Somerville (2011) considère que l'assemblage de voix, d'images et de mémoires ancrées, dispersées dans le temps et dans l'espace via le Web, constitue une puissante pédagogie du lieu. C'est toutefois, toujours selon cette auteure, le fait d'être lié à un espace matériel physique et réel dans un lieu donné qui devient signifiant sur le Web. Cette expérience avec le lieu interpelle l'interdisciplinarité, car un espace physique peut s'interpréter à travers de multiples disciplines scolaires : les arts de la création, les sciences sociales et les sciences physiques (Somerville, 2008).

4.3 Rapport agent-sujet-objet

La pédagogie du lieu favorise le partage des apprentissages entre l'apprenant et l'éducateur; ces mêmes apprentissages étant acquis par le biais de l'expérience (Rae et

Pearse, 2004). Pour la pédagogie du lieu, c'est l'objet qui est l'agent. Gruenewald (2001) soutient que le lieu est par lui-même pédagogique. Theobald et Curtiss (2000) attribuent ce rôle d'enseignant non seulement au lieu en soi, mais également à l'ensemble d'une communauté sur un territoire donné. Pour Somerville (2011), enseigner par le biais du lieu et d'un espace donné déstabilise la position traditionnelle dévolue à l'enseignant.

Comme l'objet de l'apprentissage est pris dans son contexte réel, le plus souvent à l'extérieur de la classe, l'enseignant se situe alors dans une position où il (ou elle) ne peut contrôler ce qui se passe à l'extérieur. Dans un rapport où l'objet n'est plus défini, la pédagogie du lieu propose une relation de collégialité entre l'enseignant et l'étudiant par rapport au savoir : « Rather than the teacher examining the student, they both stand together examining the world in wonder » (Krapfel, 1999, p. 51-52).

Pour l'anthropologue Basso (1996), la relation avec le lieu doit être vue comme une relation réciproque entre des individus ou une communauté et l'espace occupé. Ce dernier soutient que cette relation est résolument dynamique dans un processus d'« interanimation » (p. 55). C'est également la position de Somerville *et al.* (2011), pour qui le lieu est considéré comme sujet et non pas comme objet, dans une relation de réciprocité. Cela signifie apprendre avec et par les caractéristiques d'un lieu.

5. CHOIX D'UNE PÉDAGOGIE HYBRIDE

La pédagogie du lieu (*Place based*) ou (*Pedagogy of Place*) et la pédagogie autochtone présentent des similitudes qui permettent de créer une interface culturelle

valable au regard du choix pédagogique dans le cadre de la recherche. Ce choix identifié en tant que pédagogie hybride se justifie par le fait que plusieurs auteurs dont Gruenewald (2003), Michell *et al.* (2008), Barnhardt et Kawagley (2005), Somerville (2008) et Somerville *et al.* (2011) considèrent que la pédagogie du lieu se situe à l'intersection des principes éducatifs et des savoirs autochtones et occidentaux.

Pour illustrer ce propos, les similitudes et nuances qui existent entre la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu sont abordées en premier lieu. Le tableau 2, vient illustrer les éléments de comparaison retenus. Les liens que chacune entretient avec certaines théories de l'apprentissage sont présentés en second lieu. Pour clore cette section, la proposition pédagogique qui est retenue dans le cadre des travaux est précisée.

5.1 Similitudes et nuances entre la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu

Notre recherche désire établir un dialogue entre deux systèmes d'accès à la connaissance tout en reconnaissant l'existence d'ontologies distinctes. Johnson (2012) soutient que la reconnaissance du paradigme autochtone en éducation requiert d'avoir recours à la pédagogie du lieu. Gruenewald (2003) mentionne pour sa part que l'épistémologie autochtone et les processus éducatifs qui s'y rattachent devraient être au cœur d'une pédagogie du lieu qui se veut culturellement signifiante. Le lieu devient donc ici l'espace commun entre la pensée occidentale et la pensée autochtone (Johnson et Murton, 2007). Somerville (2011) identifie également cet espace commun entre les deux pédagogies par rapport au contexte aborigène australien.

La pédagogie de Paulo Freire dont s'inspire la pédagogie du lieu invite à « lire le monde » (Freire et Macedo, 1987, p. 35) avant de lire le mot. C'est cette même invitation de lecture du monde (du lieu) qui est faite à la fois dans la pédagogie autochtone et à la fois dans la pédagogie du lieu, les unissant en quelque sorte dans un concept commun d'appréhension du monde. Selon Smith (2002), ce qui caractérise la pédagogie du lieu est sa capacité à s'adapter aux particularités d'un lieu donné. Cette caractéristique est relevée également en ce qui concerne la pédagogie autochtone. Pour Battiste et Youngblood Henderson (2000), les visions du monde autochtone sont considérées comme les cartes cognitives d'écosystèmes particuliers.

Des nuances existent toutefois. En pédagogie autochtone, cette lecture du monde s'effectue à partir d'un espace personnel qui inclut tant les émotions que la spiritualité, un aspect mentionné par tous les auteurs autochtones. Les savoirs s'acquièrent donc par le biais de l'action, un principe commun aux deux pédagogies, mais incluant dans la pédagogie autochtone des éléments de spiritualité, dans une approche holistique (Aikenhead et Huntley, 1999).

Une autre nuance mérite d'être apportée. La relation des Autochtones à un lieu particulier, à un territoire, s'est développée sur une longue période de temps, et ce, depuis plusieurs millénaires (Barnhardt et Kawagley, 2005; Cajete, 1994). Par ailleurs, cette relation est somme toute relativement récente en ce qui concerne la population occidentale venue coloniser ces espaces. De plus, la pédagogie du lieu reste une théorie relativement jeune dans l'histoire de l'éducation.

Toutefois, d'autres éléments les rassemblent. C'est le cas notamment de l'aspect multigénérationnel ou intergénérationnel. En effet, cet aspect de la relation pédagogique est souligné par Woodhouse et Knapp (2000) en ce qui a trait à la pédagogie du lieu. Cet aspect est également considéré comme essentiel au regard de la pédagogie autochtone avec le rôle important aux aînés. La comparaison de la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu est présentée au tableau 2 ci-dessous. Ce tableau reprend sous l'éclairage des divers auteurs cités précédemment les points majeurs de la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu afin d'en déterminer les similitudes et nuances dans la recherche d'une interface.

Le cadre conceptuel qui est proposé se base sur les similitudes sans toutefois ignorer les nuances dont il faut tenir compte. Bien que ce cadre présente des caractéristiques somme toute originales, il est possible de les rattacher en quelque sorte à certains grands courants occidentaux concernant l'apprentissage.

Tableau 2. Comparaison de la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu

Dimensions	Pédagogie du lieu (<i>Place Based pedagogy</i>)	Pédagogie autochtone
1- Fondements	Dans l'environnement immédiat de l'enfant, physique, culturel et historique Holistique et Inductive	Environnement : Territoire et lieu identitaire Liens ancestraux avec un territoire Holistique et inductive Transpersonnelle et Biocentrique
2- Rôle des savoirs	Reconnecter l'élève avec son milieu de vie et les enjeux de sa communauté Interdisciplinaires	Sert la communauté dans un continuum de vie Savoir non intellectualisé s'inscrit dans l'action Interdisciplinaires
3- Médium et interface	Plusieurs médias Ancré dans la réalité et le contexte familial	Histoires-contes-mythes Oralité Ancré dans la réalité et le contexte familial Spiritualité assumée
4- Rapport agent-sujet-objet	L'objet est l'agent. L'enseignant et l'enfant sont tous deux en apprentissage. Multi générationnel- intergénérationnel Par le biais de l'action	L'objet est l'agent L'enseignant un guide Intergénérationnel – transgénérationnel Par le biais de l'action

5.2 Liens avec certaines théories de l'apprentissage

Il faut préciser d'emblée que les deux pédagogies issues du cadre choisi s'affichent ouvertement en opposition avec l'école dite « traditionnelle ». Certains auteurs considèrent que l'école en tant qu'institution maintient l'isolement de l'enfant au regard de son milieu de vie et même de la vie elle-même (Ormond, 2013). Par ailleurs, malgré cette critique, certaines des caractéristiques des deux pédagogies qui sont sollicitées se rapprochent de théories de l'apprentissage en vigueur actuellement dans le monde scolaire en occident. Le tableau 3 en présente les principaux éléments de comparaison.

Plusieurs auteurs notamment, Klein et Merritt (1994), Gruenewald (2001, 2003), Zandvliet (2014), établissent des liens entre la pédagogie du lieu et plusieurs autres traditions et théories éducatives. Il s'agit des théories du constructivisme, de l'apprentissage expérientiel, de l'apprentissage contextuel, de l'approche par problème, de l'éducation à l'environnement ainsi que de l'éducation autochtone. Le lien avec le constructivisme est établi par le fait qu'en pédagogie du lieu, on insiste sur le fait que c'est l'élève qui doit exercer un rôle actif dans l'apprentissage et la construction de connaissances. De même, Little Bear (2009) considère que le constructivisme constituerait le paradigme éducatif occidental le plus proche des styles cognitifs et des processus d'apprentissages propres aux autochtones. Les fondements de l'apprentissage expérientiel, une théorie de l'apprentissage connue depuis plus de 45 ans développée par Kolb (1984) et récemment réactualisée par Kolb et Kolb (2009) consistent en un modèle

de l'apprentissage par l'expérience holistique et dynamique. Rattaché à la théorie du constructivisme, l'apprentissage expérientiel affiche plusieurs caractéristiques qui peuvent être associées à la pédagogie du lieu et à la pédagogie autochtone. On peut citer notamment que l'apprentissage se vit par le biais d'une transaction synergique entre un individu et son environnement (Kolb et Kolb, 2009 p. 44). Le cycle action-réflexion de cette théorie se rattache par ailleurs à la réflexivité suggérée par la pédagogie autochtone.

Tableau 3. Éléments de comparaison pédagogie autochtone, pédagogie du lieu et théories de l'apprentissage

Typologie	Fondements	Approche	Rapport-agent-sujet-objet	Medium et interface
Pédagogie autochtone	Sacralité de l'environnement Territoire : lieu identitaire Construction de savoirs	Holistique Transpersonnelle Transgénérationnelle Biocentrique Endogène Inductive Subjective Réflexive	L'objet est l'agent L'enseignant : un guide un facilitateur L'agent est la communauté	Histoires, contes, mythes visuel Contexte familial et de proximité
Pédagogie du Lieu (Place Based)	Dans l'environnement immédiat de l'enfant, (physique, culturel et historique) Holistique et Inductive	Écologique Bio- Anthropocentrique Endogène et exogène Inductive Subjective et objective	L'objet est l'agent. L'enseignant et l'enfant sont tous deux en apprentissage. Multi générationnel- intergénérationnel Par le biais de l'action	Plusieurs médias Ancré dans la réalité et le contexte familial
Behaviorisme	Environnement : Objet de savoirs Objet intellectualisé par autrui Acquisition de savoirs	Anthropocentrique Exogène Objective Déductive	L'enseignant : maître de l'enseignement et maître des savoirs. Rapport agent-sujet-objet institutionnalisé	Objectivation par le texte écrit Concepts intellectualisés
Constructivisme	Construction de savoirs	Anthropocentrique Constructiviste Inductive et déductive Subjective	L'enseignant : un guide un facilitateur	Divers médias Dans le cadre formel
Socio-constructivisme	Construction de savoirs	Anthropocentrique Interpersonnel le Socio constructiviste Subjective	L'enseignant un guide un facilitateur Rôle des pairs.	Le langage La communication Dans un cadre formel et non formel
Approche expérientielle	De l'attachement Au milieu de vie	Endogène et exogène Anthropocentrique et biocentrique Active et réflexive	L'objet est l'agent. L'enseignant et l'enfant sont tous deux en apprentissage	Divers medias Dans le milieu de vie (l'éducation biorégionale)

5.3 La proposition retenue

La pédagogie hybride proposée intègre dans l'expérience d'apprentissage, les principes de la pédagogie autochtone que nous simplifions par cette formule : Une pédagogie qui contribue à la mise en place d'activités d'apprentissage qui favorisent une lecture du monde à travers les trois dimensions du monde physique et matériel, les quatre éléments et plus³ et les cinq sens et plus⁴, pour la lecture d'un lieu. Les trois dimensions comportent les trois dimensions physiques dans un espace donné. Les quatre éléments sont composés de l'eau, l'air, la terre et le feu en y ajoutant dans certaines cosmologies autochtones : L'Esprit. Les cinq sens sont ceux reconnus par le monde occidental pour identifier les perceptions sensorielles auxquels s'ajoute un sens métaphysique, en quelque sorte un sixième sens qui comprend le lien avec le monde des esprits ou un sens relié à l'intuition. Cette pédagogie hybride s'appuie également sur les dimensions culturelles autochtones et les savoirs d'une communauté spécifique dans une vision de la culture laquelle n'est pas considérée comme un artéfact, statique ou stéréotypé, mais comme une culture qui se veut actuelle et en mouvement.

Le lieu est un élément important de notre proposition et se définit comme étant le produit de la relation et de la connexion à la terre (le territoire) (Michell *et al.*, 2008) et comme lieu source de savoirs (Battiste et Youngblood Henderson, 2000). Un espace qui

³ 4+ éléments : Les Premières Nations adhèrent à ces quatre éléments en y ajoutant « l'Esprit qui circule dans toute vie ». (Michell *et al.*, 2008, p. 84, trad. libre)

⁴ 5 + sens : « Peut comprendre les rêves, les visions et l'intuition. » (Michell *et al.*, 2008, p. 120, trad. libre)

n'est pas neutre, mais socialement construit et qui doit se lire au-delà de ses caractéristiques écologiques (Casey, 1997). En ce sens, le lieu pourrait aussi bien se trouver en milieu urbain. Le lieu dans la proposition qui est faite doit être considéré comme lieu de vie.

Cinq dimensions du lieu sont retenues, inspirées des travaux de Michell *et al.* (2008). Ces dimensions caractérisent le lieu :

1. Comme étant multidimensionnel (un lieu physique chargé de sens);
2. Comme étant relationnel (un concept interrelationnel avec le lieu qui inclut la spiritualité);
3. Comme étant expérientiel (une expérience du lieu dans sa réalité);
4. Comme étant local (le lieu où l'on vit dans une lecture personnelle de ce lieu);
5. Comme étant territoire (le lieu vu comme source de vie tant biologique que spirituelle et source des savoirs).

La proposition vise également la recherche d'une interface culturelle qui se manifeste dans un espace-temps et lieu et dans lequel l'enseignant, a un rôle majeur, celui d'assurer une médiation culturelle. Un rôle qui demande d'intégrer la dimension culturelle autochtone dans les activités d'enseignement-apprentissage. Ce rôle, selon plusieurs auteurs, dont Kanu (2005) et Tharp (2006), ne peut se jouer sans le support d'une formation en ce sens. La nature de la recherche qui se veut inclusive des acteurs et le cadre conceptuel proposé influencent la conduite de la recherche. Nous présentons dans

le chapitre suivant les éléments de méthodologie qui permettent de respecter les obligations liées à toute conduite de recherche, mais qui se veulent être en cohérence également avec la problématique et le cadre conceptuel retenus.

TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir construit le cadre de référence qui structure notre recherche, ce chapitre présente et justifie les choix méthodologiques. Dans la première section, nous abordons la posture qui guide les choix méthodologiques. Il s'agit de la posture autochtone de la recherche. Dans la seconde section, nous présentons la méthodologie de la recherche-action qui constitue le choix retenu au regard de la posture et des différentes composantes de notre recherche. En troisième lieu, nous explicitons les méthodes préconisées et leur instrumentation par le biais de la description du milieu et des participants. En quatrième lieu, les étapes de la recherche sont présentées en lien avec les objectifs. En cinquième lieu, les outils de collecte de données et d'analyse sont explicités. Ce chapitre de la méthodologie se conclut avec la déontologie de la recherche.

1. POSTURE AUTOCHTONE DE LA RECHERCHE : UN PROCESSUS DE DÉCOLONISATION

Nous présentons dans cette section la posture autochtone de la recherche. C'est la posture adoptée tout au long de la recherche, et ce, en raison d'une part du respect qui est dû à l'ontologie, à l'épistémologie et aux principes axiologiques qui sont ceux des membres de la Nation Anishinabe-Algonquine collaborateurs de la recherche (membres de la communauté, enseignantes et enseignants). Cela, nous oblige à respecter une posture qui leur est signifiante. Ce choix s'inscrit d'autre part dans un processus récent au Québec de décolonisation de la recherche en milieu autochtone particulièrement dans le domaine de l'anthropologie entre autres avec Poirier (2014).

Cette auteure considère que ce processus de décolonisation inspiré des travaux de Smith (1999) implique entre autres :

Que les épistémologies autochtones soient considérées sur un pied d'égalité avec l'épistémologie occidentale (et scientifique) et que les autochtones soient partie prenante dans tout le processus de la recherche depuis l'élaboration des objectifs et de la problématique, la documentation, l'analyse et la diffusion. Une perspective de décolonisation suppose que les chercheurs soient sensibles au rythme et aux façons de faire des autochtones; elle nécessite cette relation d'égalité et de respect entre les chercheurs et les experts locaux (Poirier, 2014, p. 74).

Nous présentons dans cette section un historique de cette posture et de son lien avec le processus de décolonisation en abordant les assises épistémologiques propres à cette posture de recherche. Ces éléments sont suivis des caractéristiques puis des outils méthodologiques de même que des éléments éthiques qui sont distinctifs au regard de cette posture.

1.1 Posture autochtone de la recherche : historique et assises épistémologiques

La posture autochtone de recherche prend sa source dans le mouvement de la décolonisation et de l'affirmation identitaire des Peuples autochtones à travers le monde (Smith, 1999). Ce mouvement est qualifié par certains d'« Indigenism » (Hart, 2010, p. 1) ou même de « Radical indigenism » (Hart, 2010, p. 1). Il incarne un champ plus vaste qui englobe les visions du monde, les savoirs, de même que la recherche dans une perspective autochtone. La recherche autochtone prend également sa source dans le mouvement né lors de la première décennie des Peuples autochtones (1994-2004), instaurée par le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH, s.d.). Durant cette

période, plusieurs chercheurs autochtones revendiquent une décolonisation des pratiques scientifiques, contestant l'épistémologie et les méthodologies ayant cours dans le monde occidental (Battiste, 2002*b*; Grande, 2004; Smith, 1999). Ce mouvement réfute la légitimité des recherches, particulièrement celles en sciences sociales, considérées comme intimement associées au processus d'impérialisme et de colonisation (Smith, 1999). Dans l'esprit de ce mouvement, plusieurs chercheurs et érudits autochtones américains affichent une opposition ferme à l'égard du discours scientifique conventionnel. Ces derniers contestent le fait que la science occidentale évacue la dimension spirituelle et, par conséquent, l'aspect sacré des savoirs. Hart (2010) soutient que sans cette dimension spirituelle, la philosophie et l'ontogénie autochtone perd tout son sens. Dans un même souffle, les chercheurs autochtones développent des méthodologies et des approches de recherche qui privilégient les savoirs, les expériences et le discours propres au monde autochtone (Smith, 2005). Selon Menzies (2001), on assiste alors à un processus de décolonisation de la recherche. La démarche de recherche autochtone s'inscrit dans le refus de se cantonner à un seul paradigme ou à une seule stratégie interprétative qualifiée de : « The Decade of Critical Indigenous Inquiry »⁵(Denzin, Lincoln et Smith 2008, p. 2).

Plusieurs auteurs, dont Hart (2010), Kovach (2009), de même que Smith (1999) et Weber-Pillwax (1999, 2004) ont développé les assises de ce qui est identifié dans les écrits comme la méthodologie autochtone de recherche. L'une des caractéristiques

⁵ Dans ce qu'il est convenu d'appeler la « décennie de la recherche critique autochtone » (trad. libre).

fondamentales de ses assises qui sont propres à la philosophie autochtone touche à l'accès au savoir. Cet accès est perçu comme étant de l'ordre du relationnel, dans un esprit de réciprocité qui s'établit au diapason de toute la création (Wilson, 2001). La plupart des auteurs autochtones s'entendent d'ailleurs pour dire que cette relation s'établit également entre le monde spirituel et le monde physique. En d'autres mots une vision holistique de l'accès au savoir qui s'articule à partir d'un processus subjectif d'accès à la connaissance qui respecte la relation avec les aînés et les individus qui sont la source des savoirs (Hart, 2010).

La recherche autochtone prend également appui sur une épistémologie critique qui conteste la notion d'objectivité et de neutralité (Denzin *et al.*, 2008). Dans cette optique, le chercheur est imputable de ses actes auprès de la communauté, postulat qui va au-delà de la responsabilité auprès des individus impliqués dans la recherche (Smith, 1999). Ce concept doit comprendre, dans l'ontologie autochtone, tous les membres de la communauté. On parle ici d'une communauté au sens propre dans sa réalité physique, humaine et non humaine et non pas d'une communauté au sens figuré, comme c'est le cas de la communauté dite scientifique. Weber-Pillwax (2004) relève l'importance de l'aspect relationnel dans l'instrumentation de toute recherche autochtone. À cet égard, elle mentionne que cette relation ne s'établit pas à l'intérieur d'une communauté hypothétique, mais bien dans une relation qui se vit au sein d'une réelle communauté. Dans cette perspective, le rôle du chercheur ne consiste pas en l'objectification d'une réalité, mais dans l'analyse de sa relation avec cette réalité. Selon Wilson (2001), le

chercheur devient même imputable de cette relation, en quelque sorte, à la mise en relation (*relationality*) (p. 9).

La recherche autochtone tient pour acquis que chaque question ou chaque démarche de questionnement est inscrite dans un contexte à la fois politique et moral. Denzin *et al.* (2008) nomment « critical indigenous pedagogy (CIP) » (p. 2), cet amalgame des méthodologies découlant de la pensée autochtone et des pédagogies issues de la pensée critique, notamment celle de Freire (2006). Selon ces auteurs, cette méthodologie de la recherche doit être orientée vers les préoccupations du monde autochtone, tout en s'assurant de mesurer les retombées dans le monde autochtone. Considérant la contestation au regard des paradigmes néocoloniaux, les résultats de recherche se doivent de répondre aux besoins de la communauté concernée avant de répondre à des besoins qui servent uniquement la communauté scientifique (Kovach, 2009).

1.2 Posture autochtone de la recherche : caractéristiques

Selon Denzin *et al.* (2008) la recherche qualitative autochtone repose toujours sur des assises politiques. Ces auteurs identifient des caractéristiques, dont l'éthique et le contexte d'un réel accomplissement. La recherche autochtone a aussi pour fonction d'être : réparatrice transformative, décolonisatrice et participative. De plus, la recherche doit débiter par un dialogue avec la communauté et favoriser l'autodétermination et l'autonomie culturelle. La recherche autochtone exige de répondre aux besoins exprimés par les membres de la communauté.

Pour Menzies (2001), c'est une méthodologie qui requiert un respect des protocoles qui va au-delà des protocoles habituels de la recherche. C'est une démonstration d'un respect profond et sincère envers tous les êtres impliqués. Cet auteur mentionne que l'éthique de recherche autochtone oblige à assoir à une même table chercheur et sujets de la recherche, et ce, dans un esprit de décolonisation. À titre d'exemple, l'Association universitaire canadienne d'études nordiques (2003) stipule que la consultation auprès d'une communauté considérée comme partenaire doit se faire, à toutes les étapes de la recherche depuis la conception jusqu'au dépôt des rapports de recherche. Lors de l'établissement de la relation de partenariat, Kovach (2009) mentionne que c'est non seulement le chercheur qui choisit les participants à la recherche, mais que ce sont les participants eux-mêmes qui choisissent le chercheur.

Ce qui caractérise la recherche autochtone est le fait qu'elle doit être approuvée, développée et mise en œuvre en collaboration avec les participants autochtones en suivant certains principes spécifiques tels qu'énoncés par Weber-Pillwax (1999, 2004), Smith (1999) et Hart (2010). Ces principes sont : 1) le respect des individus, de leur esprit, ainsi que le respect de la communauté; 2) la générosité et l'attention bienveillante; 3) la modestie pour ne pas étaler son savoir; 4) apprendre à regarder, écouter et doser sa parole; 5) l'observation non intrusive, par une écoute qui tient compte des émotions et de la spiritualité (du chercheur et des participants); 6) un compte-rendu, fidèle à la relation entre les participants et le chercheur, de même qu'à la perception de ce qui a été entendu, observé et appris; 7) une subjectivité assumée par le chercheur et discutée ouvertement avec les participants.

Les principes déjà énoncés s'avèrent essentiels dans le cas d'une recherche menée par un autochtone dans sa communauté. Dans le cadre de la présente recherche, nous reconnaissons ne pas être issue ni de la Nation ni des communautés où se déroulera la démarche de recherche. De ce fait, nous sommes une étrangère dans cette communauté.

À cet égard, le modèle choisi a été celui du pouvoir partagé, proposé par Smith (1999) pour les non-Autochtones effectuant des recherches au sein d'une communauté. Ce modèle demande de solliciter le soutien de la communauté hôte pour assurer le développement optimal de la recherche.

1.3 Posture autochtone de la recherche : outils méthodologiques

Sans être exclusifs, les outils méthodologiques privilégiés au regard de la posture autochtone de la recherche sont les cercles de paroles et le récit. Selon Kovach (2009), le cercle de paroles diffère du groupe de discussion (*focus group*) auquel il est quelquefois comparé. Dans le cercle de paroles, la rencontre est accompagnée de nourriture et une place est laissée à la méditation et à la pensée envers les ancêtres qui nous ont précédés.

La posture autochtone offre également une ouverture à un discours qui peut émerger de rêves, de visions dans une approche qui accepte l'introspection et l'intuition. Si c'est le cas, la spiritualité, lorsqu'évoquée fait également partie de l'expérience. Le médium relève souvent, mais non exclusivement des langues traditionnelles où les verbes sont prédominants (Battiste et Youngblood Henderson, 2000; Drapeau, 2013; Rhodes, 1988). Le discours peut par ailleurs se traduire par un autre médium que l'écrit. Dans ce

contexte de décolonisation de la recherche, l'oralité et le recours à des représentations artistiques ou schématiques ne sont pas perçus comme étant de moindre valeur.

1.4 Posture autochtone de la recherche : éthique de la recherche

À l'égard de l'éthique, certaines règles sont similaires à celles que l'on retrouve pour la recherche scientifique en général. C'est le cas notamment du consentement libre et éclairé. Toutefois, par rapport à la confidentialité, des nuances doivent être apportées. Kovach (2009) soutient que la méthodologie autochtone (*Indigenous methodology*) accueille favorablement le fait d'identifier la personne qui s'exprime, car la responsabilité de ses paroles est entièrement assumée dans les sociétés de tradition orale. Dans le cadre de la recherche, l'anonymat a toutefois été respecté en réponse aux exigences du comité éthique de l'Université de Sherbrooke.

La posture de recherche qui a été adoptée se veut décolonisatrice et sollicite également un autre regard en ce qui touche l'engagement et la responsabilité. Ce code éthique va au-delà du seul consentement individuel pour assurer la légitimité de la recherche. Il exige de considérer également les droits de la communauté et les droits autochtones globalement (Smith, 1999), tel qu'ils sont inscrits dans le texte de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (ONU, 2007).

Certains éléments de la posture autochtone de la recherche que nous avons présentés sont propres aux communautés autochtones. Par ailleurs, la plupart sont similaires aux paradigmes et postures propres à la recherche scientifique en général.

Wilson (2001), considère que la recherche de type participatif, dont la recherche-action, peut être appropriée pour les recherches autochtones, car elle s'inscrit dans la foulée des principes axiologiques autochtones. Pour Desgagné (1997), toute co-construction du savoir se gère dans une médiation entre deux cultures de savoir.

Notre recherche met en interaction avec la chercheuse des acteurs issus de deux cultures humaines, et ce dans le cadre de la pratique. Dans ce contexte, la recherche-action constitue la méthodologie retenue dont les caractéristiques sont présentées ci-après.

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION

Il n'existe pas de définition unique de la recherche-action, en raison de la multiplicité de ses usages. Pour certains, c'est une démarche propre à une action qui vise un changement (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007). Pour Reason et Bradbury (2008), elle se définit comme un concept associé à une famille d'approches qui ont comme caractéristiques d'être participatives, ancrées dans l'expérience et orientées vers l'action. Un bref historique de la recherche-action est d'abord présenté, suivi des caractéristiques propres à ce type de recherche. Par la suite, les assises épistémologiques sont abordées, de même que les outils méthodologiques et l'éthique propre à la recherche-action.

2.1 Méthodologie de la recherche-action : historique

La recherche-action née il y a plus d'un siècle a été quelquefois qualifiée de paradigme de recherche (Dolbec, 2004) ou même de mouvement (Reason et Bradbury, 2008). Guay, Prud'homme et Dolbec (2016) mentionnent que : « Pour certains elle est un

levier d'émancipation sociale et de mobilisation » (p. 540). Ces mêmes auteurs relatent que les premiers écrits au sujet de la recherche-action concernaient les autochtones des États-Unis à partir d'un article intitulé : « United States Indian administration as a laboratory of ethnic relations » (Guay *et al.*, 2016). Greenwood et Levin (2007) situent ses origines dans la foulée des expériences en sciences sociales de Kurt Lewin et des travaux sur les changements organisationnels de l'Institut Tavistock réalisés dans les années quarante. Bien que l'on cite Lewin comme influence marquante de la recherche-action, la plupart des auteurs s'entendent pour dire que pour le domaine de l'éducation c'est Dewey qui en est l'initiateur (Anadòn et Savoie-Zajc, 2007; Bourassa *et al.*, 2007; Reason et Bradbury, 2008). Pour situer la recherche-action, Reason et Bradbury (2008) évoquent un mouvement à la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique remettant ainsi en cause le positivisme des sciences. De même, on peut, selon eux, associer les origines de la recherche-action aux mouvements d'affirmation de différents groupes visant à contrer la discrimination basée sur la race, le genre, l'orientation sexuelle. Ces mouvements s'inscrivent dans une démarche de libération des opprimés et de la pédagogie critique de Paulo Freire (1921-1997). Le parcours de la recherche-action évolue sur plus d'une génération de chercheurs. Toutefois, c'est la notion d'une action vers le changement qui en est le fil conducteur.

2.2 Méthodologie de la recherche-action : assises épistémologiques

Pour plusieurs auteurs, dont Reason et Bradbury (2008), de même que McNiff et Withehead (2010), la recherche-action peut être considérée comme une critique

très actuelle du positivisme en sciences. Elle constitue également une contestation des luttes de pouvoir autour de ce qu'est la connaissance admise dans le monde scientifique. En ce sens, elle privilégie une épistémologie de la pratique. Ce combat est similaire à celui du monde autochtone. Ainsi, la crédibilité de la recherche-action se forge non par la généralisation des résultats, mais par un savoir généré par la pratique (Greenwood et Levin, 2007).

Par son refus d'adhérer à une perspective théorique particulière, la recherche-action peut être vue comme une expression du phénomène de postmodernité (Reason et Bradbury, 2008). Ancrée dans une vision participative du monde, elle s'alimente, selon ces auteurs à la fois auprès des sciences exactes et également auprès des sciences humaines. La recherche-action s'engage dans le débat très actuel des visions du monde et des paradigmes, soumettant les visions occidentales à une remise en question. La recherche-action veut favoriser une vision de monde participative (Reason et Bradbury, 2008). Le savoir dans ce contexte est considéré comme étant construit.

Savoie-Zajc (2001) distingue les assises épistémologiques de la recherche-action selon trois types. Cette classification distingue un premier type, la recherche-action technique « vise des changements qui affecteront les compétences des praticiens [...] [et] est teintée du paradigme positiviste » (Savoie-Zajc, 2001, p. 22). Un deuxième type, la recherche-action pratique, « vise à comprendre les perspectives du praticien et à stimuler son développement professionnel afin d'améliorer ses compétences » (Savoie-Zajc, 2001, p. 22). Selon ce type de recherche-action, associé au paradigme interprétatif, il y a des

liens de coopération entre le chercheur et les praticiens. Savoie-Zajc identifie ses deux premiers types comme étant « pragmatico-positiviste et pragmatico-interprétatif » (Savoie-Zajc, 2001, p. 24). Le troisième type est quant à lui identifié comme émancipateur, en réaction au courant pragmatique des deux autres cités précédemment. Il est non seulement « orienté vers l'amélioration des compétences, mais aussi vers le changement du système lui-même, donc associé au paradigme de la théorie critique » (Savoie-Zajc, 2001, p. 22). Ce dernier type de recherche-action s'inscrit dans un processus d'action-réflexion, orienté vers un savoir qui se veut critique « par rapport aux structures présentes dans l'environnement du praticien » (Savoie-Zajc, 2001, p. 23). Savoie-Zajc lui appose le terme de « paradigme critique » (Savoie-Zajc, 2001, p. 24). En quelque sorte, une critique des méthodes traditionnelles de production des savoirs dans une visée émancipatrice personnelle et collective (Morrissette, 2013).

L'épistémologie de la recherche-action possède également un fort ancrage dans le monde réel. D'ailleurs la définition qu'en donnent Guay *et al.* (2016) illustre cet ancrage : « Une ACTION de RECHERCHE et d'ÉDUCATION⁶ liée à la résolution d'un problème concret dans le but de soutenir des changements bénéfiques, de contribuer à l'apprentissage des personnes concernées et d'améliorer des connaissances dans un système » (p. 548). L'épanouissement de l'individu et de sa communauté demeure également une préoccupation de la recherche-action :

⁶ En majuscules dans le texte.

It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities (Reason et Bradbury, 2008, p. 1).

2.3 Méthodologie de la recherche-action : caractéristiques

Selon McNiff et Whitehead (2010), la recherche-action se résume en fait à deux éléments : l'action, à savoir ce que l'on fait, et la recherche, c'est-à-dire les apprentissages que nous retirons de l'action et l'explication ou la justification qui en découle. Ce type de méthodologie de recherche est axé sur la praxis et, à ce titre, ces auteurs mentionnent que la recherche-action doit être considérée comme axée sur les verbes, rejoignant ainsi les caractéristiques des langues autochtones citées plus haut. L'un des principes est que la théorie issue de la recherche-action émane de soi, de sa propre expérience ou de la conception que l'on peut en avoir. Gingras (2004) insiste d'ailleurs « sur le caractère unique de chaque action » (p. 42).

Noffke (2002), dans Anadòn et Savoie-Zajc (2007), de même que Reason et Bradbury (2008) soulignent la polysémie de la notion de recherche-action. Pour McNiff et Whitehead (2010), cette méthodologie est celle qui est privilégiée lorsque l'on vise des changements du point de vue culturel et social et que la responsabilité de ces changements revient aux individus travaillant collectivement. Ces changements recherchés d'ailleurs, « transforment inévitablement la personne et son écosystème, ce qu'aucune autre recherche ne prend comme engagement ni responsabilité » (Guay *et al.*, 2016, p. 547).

McNiff et Whitehead (2010) soulignent que toute recherche comporte trois fonctions, dont la création d'un nouveau savoir, l'établissement de la validité de ce savoir et la production d'une nouvelle théorie. La recherche-action se distingue par le fait qu'elle relève d'une méthodologie subjectiviste. Ainsi, ce qui est recherché est « le sens de la réalité sociale dans l'action même où elle se produit » (Gingras, 2004, p. 41). La recherche-action a des préoccupations sociales (Greenwood et Levin, 2007). D'une manière participative, elle valorise l'interaction entre les acteurs de la recherche que sont le chercheur et les participants dans une perspective de sollicitude ou le chercheur joue également un rôle d'accompagnement (Guay *et al.*, 2016). En recherche-action, les rôles de chacun ne sont pas vus dans un contexte linéaire et hiérarchique, mais dans un contexte itératif de réciprocité. D'après Bourassa *et al.* (2007) le savoir dans ce type de recherche n'est pas séparé de la personne et n'est plus considéré comme objet. Il s'inscrit dans la réalité quotidienne des participants.

2.4 Méthodologie de la recherche-action : Démarche et outils méthodologiques

Guay et Prud'homme (2011) ont déterminé six étapes pour la démarche de la recherche-action. Ces étapes rarement mises en œuvre de manière séquentielle sont : 1) définition de la situation actuelle; 2) définition de la situation désirée; 3) planification de l'action; 4) action mise en œuvre; 5) évaluation de l'action; 6) Diffusion des résultats. Ces étapes réalisées dans un processus itératif qui autorise en quelque sorte des allers-retours entre les phases se déploient à partir des caractéristiques fondamentales de ce type de recherche en éducation c'est-à-dire : Une réponse à un besoin réel, lequel tient compte

des présupposés au regard de la recherche et de l'éducation; qui s'appuie à la fois sur une méthodologie rigoureuse souple et cohérente, sur la connaissance existante, sur une description suffisamment précise et sur des preuves significatives. De plus, la description se doit d'être présentée dans une forme compréhensible tant pour le chercheur que pour le praticien, permettant de lier les résultats à des études antérieures ou ultérieures. (Guay *et al.*, 2016).

Parce que la recherche-action génère un processus de théorisation qui émane de l'expérience (McNiff et Whitehead, 2010), les outils méthodologiques doivent par conséquent contribuer à donner du sens à l'expérience à partir du regard des acteurs. Les outils méthodologiques de la recherche-action peuvent comprendre des outils de collecte de données (ex. : entrevues individuelles ou de groupe, grilles d'observations, et des outils d'analyse (ex. : analyse de contenu, analyse narrative). Dans le cas d'une recherche-action participative ces deux éléments à savoir les outils de collecte et les outils d'analyse ne se dichotomisent plus (Bourassa *et al.*, 2007). Les acteurs cochercheurs étant eux-mêmes associés à divers niveaux, au processus d'analyse. Les outils d'explicitation et d'analyse des situations de pratique permettent de créer une zone d'interprétation continue (Desgagné, 2007), une zone partagée entre chercheur et acteurs cochercheurs.

2.5 Méthodologie de la recherche-action : éthique de la recherche

Au-delà des principes éthiques propres à toute recherche qualitative, pour les recherches dites participatives, dont la recherche-action, la question éthique est intimement liée à la question épistémologique. Elle exige que la perspective éthique de la

recherche soit en concordance avec les valeurs éthiques personnelles du chercheur. Une clarification du concept de posture étique et épistémologique du chercheur s'impose donc. Selon Bourassa *et al.* (2007), on parle également d'une « position éthique d'ouverture à l'altérité » (p. 3) ou, selon Cifali (2007), d'une pratique de l'altérité.

Dans la recherche-action, le consentement libre et éclairé exigé dans toutes recherches qualitatives prend ici la forme d'un dialogue orientant à la fois la recherche et ses résultats. C'est un consentement vu comme évolutif tout au long de la recherche, et ce, dans la quête d'un véritable partenariat.

2.6 Justification du choix méthodologique en lien avec les éléments de la recherche

Considérant les caractéristiques de la recherche-action il a semblé approprié de choisir ce type de recherche au regard des éléments des travaux à entreprendre. À cet égard, des liens sont établis ci-après avec en premier lieu la question de recherche, en second lieu avec l'objet de recherche et finalement en troisième lieu avec les trois objectifs poursuivis.

2.6.1 Liens avec la question de recherche

Notre question s'articule sur le comment et nous la rappelons ici : Comment le recours à une pédagogie hybride basée sur la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu permet-il à des enseignantes et des enseignants du primaire d'insérer

des dimensions culturelles autochtones dans des activités d'enseignement-apprentissage en lien avec le curriculum scolaire?

Afin d'y répondre, nous avons choisi la recherche-action dans le cadre d'une démarche de conception et d'expérimentation d'activités d'enseignement-apprentissages réalisées en collaboration avec les enseignantes et les enseignants et les membres de la communauté autochtone de proximité. Ces activités d'enseignement-apprentissage avaient pour but d'intégrer via une pédagogie dite hybride des dimensions culturelles propres aux communautés autochtones dont sont issues les élèves. Ces activités pédagogiques réalisées en milieu réel ont utilisé, lorsque possible et à propos, les aspects géophysiques du territoire comme interface culturelle.

McNiff et Withehead (2010) de même que Greenwood et Levin (2007) mentionnent que la recherche-action interroge, non pas sur le quoi, mais particulièrement sur le comment. C'est ce qui a été visé dans notre recherche. Par ailleurs, l'un des cadres théoriques qui a été interpellé à savoir la pédagogie autochtone, requiert une méthodologie culturellement signifiante ce qui justifie notre choix d'adopter la posture autochtone de la recherche. Parce l'intersubjectivité critique (Bourassa *et al.*, 2007), est visée, cela demande en tant que chercheure d'être sensible aux rapports hiérarchiques et à ces impacts éventuels y compris sur la formulation de la question de recherche. Cette position est en concordance avec la posture autochtone de la recherche et le souci de décolonisation de la recherche.

2.6.2 *Liens avec l'objet de recherche*

Notre objet de recherche s'articule plus spécifiquement autour du développement d'une démarche et vise l'intégration par les enseignantes et les enseignants de la pédagogie et de la dimension culturelle autochtone en classe. La perspective envisagée, demande d'établir une relation réciproque où chacun a besoin de l'autre et qui demande d'être sensible à la culture de l'autre. En effet, des éléments de la dimension culturelle autochtone sollicités dans le cadre de notre recherche ne peuvent provenir que des acteurs issus des communautés autochtones visées.

La chercheure, considérée comme actrice-accompagnatrice, sert de guide dans l'arrimage de ces divers savoirs qui sont des savoirs pratiques. Ces « savoirs pratiques sont valorisés et ancrés dans une réalité construite et multiréférentielle » (Anadon et Savoie-Zajc, 2007, p. 7). La méthodologie de recherche-action et la posture adoptée nous demandent que l'objet de recherche ait un impact sur la communauté. À cet égard, les éléments culturels importants pour les communautés visées ont été valorisés dans le cadre des travaux de recherche.

2.6.3 *Liens avec les objectifs de recherche*

Au bénéfice du lecteur, nous reproduisons ici nos trois objectifs de recherche :

1. Décrire comment la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu peuvent être mobilisées dans des situations d'enseignement- apprentissage (SEA);

2. Analyser les situations d'enseignement-apprentissage (SEA) au regard du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du cadre théorique choisi et des dimensions culturelles propres aux communautés de proximité;
3. Dégager un modèle interculturel d'enseignement apprentissage qui prend en compte des dimensions culturelles autochtones.

Nos objectifs de recherche relèvent de la pratique et exigent une collaboration et un dialogue interculturel. Cette collaboration constitue un des leviers essentiels à la réflexivité (Guay *et al.*, 2016) et ce, pour le développement d'un modèle susceptible d'améliorer la pratique.

Ces éléments constituent des objectifs au cœur des recherches dites participatives comme la recherche-action qui fait partie de la méthodologie retenue. L'objectif de décrire la démarche permet d'en saisir les éléments en tenant compte de plusieurs aspects culturels et scolaires. L'analyse des propositions d'activités pédagogiques permet de s'assurer que les éléments formels du programme scolaire sont respectés en plus de l'arrimage avec les éléments issus du cadre théorique retenu. De plus, l'identification des invariants⁷ et spécificités de deux milieux distincts a permis de tenter de dégager les éléments pouvant être associés à un modèle en assurant ainsi une plus grande validité des résultats en raison du croisement des données entre les deux milieux, lesquels partagent

⁷ Réfère à « ce qui reste stable quand tout change » (Le Boterf, 2013, p. 137).

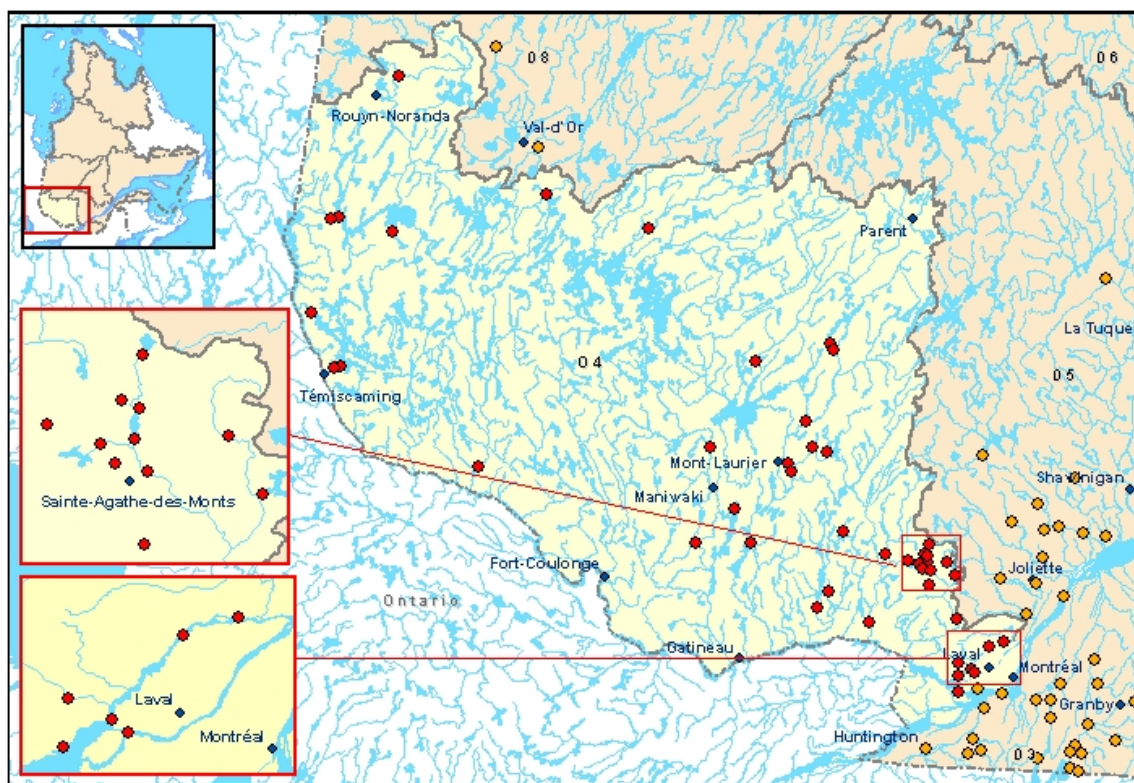
une problématique semblable. Les méthodes utilisées pour collecter les résultats sont présentées ci-après.

3. MÉTHODES DE LA RECHERCHE ET LEUR INSTRUMENTATION : LE MILIEU ET LES PARTICIPANTS

La recherche-action comme il en a été fait mention précédemment s'inscrit dans un processus qui possède également un fort ancrage dans le monde réel, l'écosystème en quelque sorte. Dans le monde autochtone, cet écosystème ne peut pas être dissocié des individus. Dans cet esprit, cette section aborde au regard des méthodes et de leur instrumentation, les caractéristiques du milieu de la recherche et celles des participants.

3.1 Milieu de la recherche

La recherche s'est déroulée dans un territoire bien particulier qui se caractérise par ses aspects biogéographiques. Cette région parsemée de plans d'eau fait partie du territoire ancestral de la nation Anishinabe (Algonquine). La carte suivante (figure 1), et produite par le Ministère du Développement durable, de l'Environnement et de la Lutte contre les changements climatiques précise le territoire de la recherche (Gouvernement du Québec, s.d.). Cette carte indique bien la richesse du territoire au regard de la biodiversité et des savoirs que ce territoire a pu générer au fil du temps et qui a servi de toile de fond au cours de la recherche.



Source : Ministère du Développement durable, de l'Environnement et de la Lutte contre les changements climatiques (Gouvernement du Québec, s.d.).

Figure 1. Région hydrographique de l'Outaouais et de Montréal (04)

L'étude a été réalisée dans deux écoles primaires publiques d'une commission scolaire anglophone de l'ouest du Québec. Les deux écoles ont comme caractéristique commune d'accueillir plus de 50 % d'élèves provenant d'une même nation autochtone. Celles-ci sont situées dans une même aire de biodiversité, et ce, dans un même bassin versant, mais comportant certaines spécificités. En premier lieu, la description du milieu est abordée suivie en second lieu du profil des participants.

Les deux milieux physiques, bien que semblables, ont des caractéristiques qui sont propres à chacune, lesquelles ont une influence sur les savoirs détenus et transmis. À titre

d'exemple dans la région de l'École B située au Nord-ouest de la province les communautés locales connaissent et utilisent les vertus du chaga, un champignon qui pousse sur les bouleaux ayant des propriétés reconnues comme étant antioxydantes, mais cette ressource n'est pas couramment utilisée dans la région de l'École A parce que moins présente. Par ailleurs, les communautés de l'École A récoltent et utilisent le thé du Labrador, mais cette pratique n'est pas courante auprès des communautés de l'École B. On assiste donc à différents savoirs parce que l'on est en différents territoires.

3.1.1 École A, son milieu et les communautés autochtones de proximité

L'École A (E-A) est située dans une municipalité du centre-ouest de la province de Québec. La région physique est constituée d'une sapinière à bouleaux et est irriguée par la rivière Gatineau dans le bassin versant de la rivière des Outaouais. Dans cette municipalité de moyenne importance, plusieurs services et infrastructures sont disponibles à la population. On y retrouve plusieurs commerces locaux, ainsi que quelques grandes chaînes. La région a connu des revers économiques en raison de ralentissements dans le secteur forestier et l'École A affiche un taux élevé de défavorisation.

Cette institution scolaire dessert une population scolaire anglophone du primaire parmi laquelle près de 60 % des élèves sont issus de deux communautés autochtones (C1 et C2). À titre d'exemple, la classe de 5-6^e année compte 19 élèves, dont 18 membres des Premières Nations. Plusieurs élèves autochtones résident hors de leur famille immédiate pour fréquenter l'école en raison de la distance entre l'école et l'une des communautés.

Cette communauté (C1) est située à plus de 130 kilomètres de l'école. La majorité des élèves provenant de cette communauté ont la langue Algonquin-Anishinabe comme langue maternelle. La communauté (C2) quant à elle, est située à proximité soit, à environ cinq kilomètres de l'école. Cette communauté possède sur son territoire sa propre institution scolaire offrant des cours du niveau primaire et secondaire. Elle offre également un service destiné à la petite enfance.

L'École A possède son propre établissement primaire du secteur anglophone. Par ailleurs, les élèves du secondaire poursuivent leur formation dans les locaux de l'école francophone située à proximité. Outre la maternelle, les enfants sont regroupés au primaire dans cinq classes multiniveaux à raison de deux niveaux par classe. Les classes comprennent en moyenne une quinzaine d'élèves. L'équipe enseignante du primaire est composée de sept personnes et compte un enseignant masculin. L'un des sept membres de l'équipe enseignante est membre des Premières Nations et donne des cours de perspective autochtone aux élèves de 4^e-5^e et 5^e -6^e année principalement dans le cadre des disciplines de l'univers social (géographie –histoire). Ce dernier offre un support supplémentaire en Anglais langue première. Trois techniciennes en éducation sont embauchées afin de soutenir les élèves dans leur cheminement scolaire.

3.1.2 École B, son milieu et les communautés autochtones de proximité

L'École B est située dans une municipalité mono-industrielle au nord-ouest de la province de Québec à proximité de la frontière avec l'Ontario. La région physique est constituée d'une sapinière à bouleaux et est irriguée par la rivière des Outaouais.

Le taux de défavorisation est faible en raison de l'industrie qui fournit une bonne partie de l'emploi de la région. Par ailleurs, il y a peu de commerces et peu d'infrastructures et les services offerts à la population sont limités. À titre d'exemple, la bibliothèque située au sein de l'école francophone, est ouverte pendant deux heures en soirée du lundi au jeudi et le musée local ouvert pendant la saison touristique, n'est accessible au milieu scolaire que sur demande.

L'École B est située dans les locaux d'une école francophone et y offre des cours de niveau primaire et secondaire. Cette école accueille 64 élèves au primaire et est organisée par cycle de 9 jours. Les enfants sont regroupés dans quatre classes multiniveaux à raison de deux niveaux par classe. Les classes comprennent en moyenne une quinzaine d'élèves. Outre la maternelle, les enseignantes et enseignants, du primaire interviennent davantage dans les groupes classes en tant que spécialiste de discipline à savoir : Anglais et arts; mathématiques, univers social et sciences; français, éthique et éducation physique. L'équipe enseignante du primaire est composée de cinq personnes et compte deux enseignants masculins. Il n'y a aucun membre des Premières Nations parmi les enseignantes et les enseignants du primaire, il y en a un toutefois, au niveau secondaire. Trois techniciennes en éducation sont embauchées afin de soutenir les élèves dans leur cheminement scolaire. Deux sont payées par l'un des Conseils de bande. Une de ces personnes est issue de l'une des communautés autochtones.

Cette institution scolaire dessert une population scolaire anglophone parmi laquelle 55 % des élèves sont issus de deux communautés autochtones. Les élèves de

l'École B proviennent des deux communautés autochtones de proximité (C3 et C4). La communauté (C3) située à 13,6 km de l'école publique offre une classe de maternelle et accueille un centre de la petite enfance. La langue parlée est majoritairement l'anglais bien que quelques Aînés parlent encore la langue algonquine Anishinabe. Par ailleurs, aucun des élèves autochtones ne parle couramment cette langue. L'autre communauté (C4) qui n'est pas sur une réserve et qui n'a pas officiellement de territoire est à moins de 5 km de l'école et compte selon (AADNC, s.d.), 230 personnes s'identifiant à cette bande autochtone.

3.2 Participants à la recherche

Deux catégories de participants ont été impliquées dans la recherche. En premier lieu, il s'agit de dix enseignantes et enseignants du niveau primaire des deux écoles ciblées par la recherche. En second lieu, deux membres Aînés de la Première Nation Anishinabe, soit un dans chacune des écoles se sont jointes à l'expérience. La participation de tous s'est faite dans le cadre régulier de leur travail ou de leurs activités et a été volontaire durant tout le processus. Le profil des enseignantes et enseignants-participants est divers et l'accompagnement durant le processus de co-construction des activités d'apprentissage a été réalisé en tenant compte de ce facteur d'hétérogénéité. L'accompagnement pour huit d'entre eux a pris la forme de tutorat (Guillemette, 2014) avec une emphase sur la modélisation, suivi d'une pratique collaborative et d'une pratique autonome. La zone proximale de développement, Vygotsky (1934/1997), de ces enseignantes et enseignants pouvait se situer à des degrés divers sur n'importe lequel des

aspects soit ceux du curriculum scolaire ou des connaissances relatives à la culture des communautés autochtones de proximité ou reliées aux pédagogies proposées. À titre d'exemple, l'enseignant (E04-A) qui est autochtone et en tout début de carrière était à l'aise avec les contenus relatifs à la culture, mais moins familier avec la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu, ou encore avec le curriculum scolaire québécois. Deux enseignants, l'enseignant (E01-A) de l'École A de même que l'enseignant (E09-B) de l'École B étaient tous deux relativement à l'aise avec le curriculum scolaire, mais possédait moins de connaissances au sujet d'éléments culturels spécifiques aux communautés autochtones de proximité. Dans le cas de l'enseignant (E09-B), ce dernier a travaillé en Nouvelle-Zélande et est familier avec l'intégration de la culture autochtone dans le curriculum, car, il l'a vécu en tant qu'étudiant à l'université et également dans les écoles où il a enseigné. Pour ces deux participants, le coaching a été le type d'accompagnement privilégié en respectant la spécificité des défis pour chacun. Les tableaux 4 et 5 présentent le sommaire du profil des participants à la recherche. Ce profil a été obtenu à partir d'une fiche signalétique (annexe A) et est suivi d'une description plus détaillée.

Tableau 4. Profil des participants membres de la communauté

Participant	Âge	Sexe	Origine ethnique et langue première	Scolarité	École résidentielle
A1-A	64	F	Anishinabe Anishinabe	Secondaire 3	Oui
A2-B	56	F	Métis-Anishinabe Irlandais Anglais	Secondaire 5	Non

Tableau 5. Profil des participants enseignants

Participant	Âge	Sexe	Origine ethnique et langue première	Scolarité	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience d'enseignement dans une école à clientèle autochtone
E01-A	29	F	Sud-américaine –Espagnol	Bac en éducation Ontario	3	2
E02-A	36	F	Autochtone de l'Amérique du Sud –Espagnol	Bac en Amérique du Sud	15	5
E03-A	32	F	Canadienne – Anglais	Maîtrise en éducation Ontario	6	6
E04-A	22	F	Anishinabe et Crie – Crie	Bac en éducation Ontario	1	1
E05-A	31	F	Canadienne – Anglais	Bac en éducation Ontario	7	7
E06-A	27	M	Canadienne – Anglais	Bac en éducation Ontario	3 sem.	3 sem.
E07-B	41	M	Canadienne – Anglais	Bac en éducation Ontario	15	7
E08-B	35	F	Québécoise – Français	Bac en éducation Québec	6	6
E09-B	45	M	Franco-Ontarien – Français	Bac en éducation Nouvelle-Zélande	12 (dont 4 à l'étranger)	8
E10-B	36	F	Canadienne – Anglais	Bac en éducation Ontario	12	11

3.2.1 École A : Les participants à la recherche

Pour l'École A, six membres du personnel enseignant et une Aînée⁸ reconnue par chacune des communautés autochtones (C1 et C2), ont accepté de participer la recherche. Parmi le personnel enseignant, on compte un enseignant masculin. L'enseignant (E02-A) a 29 ans et possède trois années d'expérience en enseignement, dont deux avec des élèves issus d'une communauté autochtone. L'enseignant (E03-A) a 32 ans et possède six années d'expérience exclusivement avec des élèves issus d'une communauté autochtone. L'enseignant (E04-A) a 22 ans, est autochtone d'origine Crie et Anishinabe et habite sur le territoire de l'une des communautés dont sont issus plusieurs des élèves. Ce participant possède une connaissance de base de la langue Algonquine-Anishinabe. Cet enseignant en est à sa première année d'enseignement et occupe un poste de contractuel. Cette personne a fait, en parallèle de ses études en éducation, des cours dans un programme d'études autochtones à l'université. L'enseignant (E05-A) a 31 ans et possède sept années d'expérience exclusivement avec des élèves issus d'une communauté autochtone.

L'enseignant (E06-A) a 36 ans et possède 15 années d'expérience en enseignement, dont cinq avec des élèves issus d'une communauté autochtone. L'enseignant (E06-A) a 27 ans et en est à sa première année d'enseignement et occupe un poste de contractuel. Sauf une exception, l'enseignant (E04-A) qui est autochtone,

⁸ On a dévolu nous même le statut d'Aînée aux deux membres des communautés qui ont participé à notre recherche en raison des savoirs détenus bien que ces dernières ne possèdent pas nécessairement ce statut formel dans leur communauté. A1-A contribue à des activités culturelles avec les communautés C1 et C2.

aucun des membres du personnel enseignant ne connaît plus de deux mots de la langue de la Nation autochtone dont sont issus les élèves. Tous les enseignants et les enseignantes ont fait leur formation universitaire en éducation dans des universités hors Québec, dont un enseignant qui a fait sa formation à l'étranger.

L'Aînée (A1-A) qui participe à la recherche pour l'École A, est âgée de 54 ans et a vécu les pensionnats. Elle parle couramment le français, l'anglais et la langue algonquine Anishinabe. Elle n'a pas terminé ses études secondaires. Cette personne intervient depuis 12 ans dans l'école à titre d'agent de liaison entre les communautés et l'école. Sa principale tâche est de s'assurer que tous les documents requis sont remis à l'école. De plus, elle donne du support logistique aux élèves qui doivent résider hors de leur foyer en raison de la distance entre l'une des communautés (C1) et l'école.

3.2.2 École B : Les participants à la recherche

En ce qui concerne l'École B, quatre membres du personnel enseignant et une Aînée membre de l'une des communautés (C4), ont accepté de participer à la recherche. Parmi le personnel enseignant, l'on compte deux hommes. L'enseignant (E07-B) a 41 ans, et possède 15 ans d'expérience en enseignement, dont sept avec des élèves issus d'une communauté autochtone. L'enseignant (E08-B) a 35 ans, possède six années d'expérience en enseignement, dont six avec des élèves issus d'une communauté autochtone. L'enseignant (E09-B) a 45 ans, possède 12 années d'expérience, dont huit avec des élèves issus d'une communauté autochtone. Cet enseignant a étudié en éducation

en Nouvelle-Zélande.⁹ L'enseignant (E10-B) a 36 ans et cumule 12 années d'expérience, dont 11 avec des élèves issus d'une communauté autochtone. Sauf une exception, les enseignantes et les enseignants ont complété leur formation universitaire en éducation dans une université hors Québec, dont un qui a fait ses études à l'étranger.

La participante Aînée (A2-B) siège au Conseil de Bande de la communauté (C4) et a plus de 60 ans. Issue d'un métissage entre une mère autochtone membre de l'une des deux communautés et d'un père irlandais, elle ne parle pas vraiment selon ses dires la langue de la communauté, mais est préoccupée par sa survie. Cette personne possède un diplôme d'études secondaires.

3.3 Méthodes de la recherche et leur instrumentation : les étapes de la recherche

Les étapes d'une recherche-action prennent leur sens dans l'action. Cette section aborde celles qui ont été mises en place dans le cadre des travaux en tenant compte également des étapes qui doivent figurer dans tout type de recherche.

⁹ La perspective Maori fait partie du programme de formation des enseignants et figure dans les standards requis des enseignants : « Have knowledge of tikanga and te reo Māori to work effectively within the bicultural contexts of Aotearoa New Zealand ». <https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/gts-poster.pdf>

3.3.1 *Étapes préparatoires*

Les étapes préparatoires pour cette recherche ont été les suivantes :

1. Obtention des autorisations éthiques auprès des organismes et des participants.

Un certificat éthique du Comité éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke a été obtenu, basé sur l'établissement des responsabilités de l'Université et celles de la chercheure. La demande éthique s'est appuyée particulièrement sur la section 7 de la Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains, laquelle traite des recherches visant les Premières Nations, Les Inuits ou les Métis du Canada (Université de Sherbrooke, 1998).

2. Recrutement des participants et signature des formulaires de consentement.

Le recrutement des participants a été obtenu selon le principe de consentement libre et éclairé dans une démarche de décolonisation de la recherche c'est-à-dire en assurant notamment les participants autochtones du respect de leurs visions du monde et de leur système de valeurs. (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (2014). Tous les participants ont été informés des buts et objectifs de la recherche par écrit et verbalement avant d'apposer leur signature sur les formulaires de consentement.

3.4 **Description des étapes de la recherche-action**

La plupart des auteurs mentionnent que la recherche-action s'effectue dans un processus en boucle ou en spirale. Cela signifie que des allers-retours sont possibles entre les étapes. À cet effet, les étapes privilégiées ont été mises en perspective avec des phases

de la recherche (figure 2). Ces étapes et les phases qui leur sont associées ont été effectuées de manière similaire pour les deux milieux ayant fait l'objet de l'étude. Elles s'accompagnent de plusieurs moments de réflexivité.

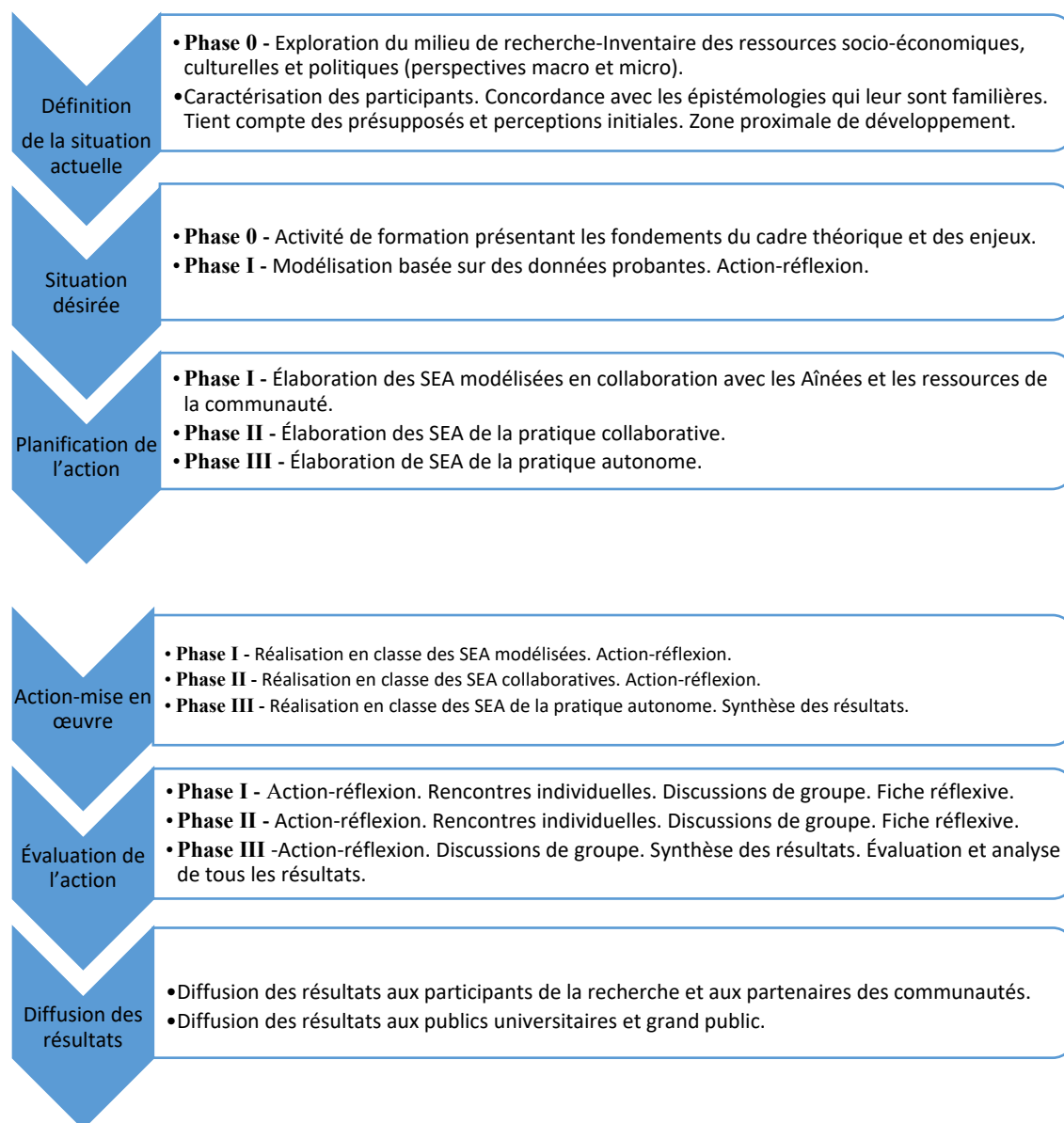


Figure 2. Étapes de la démarche de recherche et liens avec les phases

La démarche de réflexivité qui est proposée s'inscrit d'ailleurs dans une logique de l'action et s'appuie sur les phases de réflexivité identifiées par Chaubet, Correa Molina et Gervais (2013) comme étant : l'interpellation, l'observation, l'analyse, la reconceptualisation et les hypothèses d'action. Cette réflexivité s'établit avec tous les acteurs de la recherche-action y compris la chercheure. Elle permet de partir d'une situation exogène au départ l'interpellation, pour amener les acteurs dans le processus d'analyse et de reconceptualisation devenant ainsi endogène au fil de l'action. La démarche de l'action-réflexion, bien que collective, demeure également intime et personnelle en respect du cheminement de chacun. Une démarche en trois temps soit : modélisation, pratique collaborative et pratique autonome où la réflexion sur l'action est toujours présente est en adéquation avec certains des principes éducatifs autochtones qui favorisent entre autres le modelage et la pratique collaborative de même que les principes d'étayage dans un processus de déconstruction-reconstruction. La description des étapes en relation avec les phases est présentée ci-après.

3.4.1 Étape 1 : Définition de la situation actuelle

Au cours de cette étape, divers moyens ont été utilisés afin de circonscrire la situation actuelle. Le problème identifié, largement documenté, s'insère dans les préoccupations de la chercheure, car « modelé par la vision théorique que le chercheur a de l'objet » (Gauthier et Bourgeoys, 2016, p. 13). Toutefois, cette vision de la situation actuelle doit s'enrichir, dans le cadre d'une recherche-action, du regard des participants et du milieu dans lequel la recherche s'inscrit. Deux volets de l'Étape 1, identifiés comme

se situant dans une Phase 0, se sont inscrits dans une démarche qui s'est déroulée de la manière suivante.

En premier lieu, un volet exploration du milieu de recherche a permis de prendre connaissance du milieu physique dans lequel s'inscrivait chacune des écoles (végétation, aire de biodiversité, éléments géophysiques (présence d'un cours d'eau, élévation). Des documents visuels (annexe I) ont servi à caractériser le territoire et à lui donner une voix dans la conversation avec le lieu choisi pour l'expérimentation. Cette exploration du milieu s'est effectuée à quelques reprises avec les Aînées-participantes ou avec d'autres personnes-ressources des communautés. Un inventaire des ressources socio-économiques, culturelles et politiques dans une perspective macro a été également dressé. Pour la perspective micro, du repérage a été effectué dans les deux écoles quant aux équipements et services disponibles au sein de l'école. Ainsi la chercheure a pu identifier à l'École A, une bibliothèque bien aménagée avec une section particulière de livres et documents consacrés à la perspective autochtone. Dans le cas de l'École B, la bibliothèque n'est pas aménagée comme telle et les livres et documents plus orientés vers la perspective autochtone sont dispersés dans un local. Les cagibis des deux écoles ont également été visités afin d'y repérer du matériel utilisable.

En second lieu, un volet caractérisation des participants a consisté à colliger divers renseignements les concernant. Entre autres, des informations psychosociales via une fiche signalétique (annexe A). Ces renseignements sont colligés plus haut. Par ailleurs, afin de déterminer la zone proximale de développement, une entrevue semi-dirigée

(annexe B) vérifiait la concordance avec des épistémologies qui leur étaient familières et visait à tenir compte des présupposés (Guay *et al.*, 2016). Les questions lors de cette première entrevue portaient entre autres sur la culture en général et sur la culture autochtone en particulier. Cet exercice a permis de dégager la perception du rôle de chaque participant pour l'intégration de la dimension culturelle autochtone en contexte d'éducation formelle. Compte tenu de l'impact de ces perceptions sur l'appropriation de la démarche d'intégration de dimensions culturelles dans la construction de situations ou d'activités d'apprentissage, ces informations figurent dans le chapitre des résultats.

3.4.2 *Étape 2 : Définition de la situation désirée*

Le premier élément de cette étape a consisté en une activité de formation, laquelle s'inscrit dans la Phase 0, mais qui relève plutôt de l'Étape 2. Cette activité de formation a été présentée par la chercheure, et ce dans chacune des écoles. Celle-ci avait pour but de familiariser le personnel de l'école, mais plus particulièrement les participants éventuels à la recherche avec les fondements de la pédagogie autochtone et de la pédagogie hybride proposée, de même qu'avec des éléments relatifs à la perspective autochtone. Suite à cette activité de formation, les enseignantes et les enseignants étaient invités à poursuivre s'ils le désiraient dans le processus de recherche-action. Ces derniers étaient amenés à réagir à ce cadre théorique au regard de leur pratique et les membres de la communauté autochtone concernée ont pu discuter, particulièrement en ce qui a trait à la concordance avec l'épistémologie autochtone qui leur est familière.

Le deuxième élément de cette étape s'arrime avec la Phase I, soit la phase de modélisation. Cette phase basée sur des approches probantes dans des contextes similaires visait à « prendre en compte des moyens jugés les plus efficaces pour agir sur la problématique » (Guay *et al.*, 2016, p. 567). Une modélisation en classe d'une activité d'enseignement-apprentissage préalablement élaborée en collaboration avec les Aînées intégrait, soit la perspective autochtone (les savoirs locaux) soit la pédagogie hybride proposée ou les deux. Cette modélisation, effectuée par la chercheure, s'est déroulée avec une classe réelle en présence d'un ou de deux enseignantes et enseignants et le cas échéant en présence d'une Aînée. La démarche a été reprise pour l'ensemble des participants selon leur disponibilité. En tout, huit activités ont été modélisées, soit quatre pour chacune des écoles.

Le processus de modélisation s'est effectué comme suit : en premier lieu, une consultation a été effectuée auprès de chaque enseignant afin de déterminer le moment le plus propice pour une intervention de la part de la chercheure dans la classe. Des outils de travail étaient par la suite présentés à tous les enseignants et enseignantes ayant accepté de participer à la recherche à savoir : les documents relatifs à la progression des apprentissages, le cadre d'évaluation de même qu'un canevas vierge destiné à l'élaboration des activités d'apprentissage, lequel canevas intègre des dimensions culturelles dans le processus d'élaboration des scénarios. Après avoir déterminé le moment propice et la discipline principale visée, l'activité était préparée par la chercheure en collaboration avec une Aînée ou une personne-ressource du milieu en fournissant tout le matériel nécessaire à sa réalisation. La phase de modélisation s'avère une étape cruciale

dans le processus, car c'est l'étape où, observée par l'enseignant, la chercheuse doit démontrer que l'approche privilégiée, appuyée par des travaux de chercheurs, est réalisable dans le quotidien de la classe. L'activité est présentée aux élèves et à l'enseignant de manière inductive. C'est-à-dire que le canevas de l'activité d'apprentissage est abordé a fortiori avec l'enseignant consistant ainsi à révéler l'envers du décor. Durant la phase de modélisation, l'enseignant-participant joue le rôle d'observateur, sa seule tâche est d'assurer la gestion de la classe lorsque nécessaire.

Une fiche réflexive (annexe D) est complétée par l'enseignant à la suite de l'activité modélisée. Cette fiche comprend des questions au sujet des éléments de la pédagogie autochtone, de la perspective autochtone et du curriculum scolaire du Québec, tel qu'observés par l'enseignant. De même, l'on questionne l'enseignant sur son degré de confort et d'inconfort avec ce qui a été observé, sur ce qui est déjà intégré dans le cadre régulier de sa classe, sur ce que l'enseignant désire approfondir. Les derniers éléments de la fiche réflexive comportent des questions sur ce que l'enseignant observe chez les élèves, le support dont ce dernier aurait besoin pour animer une activité semblable et pour terminer, comment l'activité telle que présentée pourrait être améliorée. Toute cette démarche réflexive qui permet un regard sur l'expérience afin de l'améliorer s'accompagne d'une entrevue semi-dirigée (annexe K).

3.4.3 Étape 3 : Planification de l'action

Cette étape de planification comprend l'élaboration, c'est-à-dire la conception des situations d'enseignement apprentissage. Au cours de cette étape, des phases se

chevauchent. Soit la Phase I de modélisation dont les SEA ont été conçues au préalable par la chercheure et les Aînées participantes et/ou avec des personnes-ressources de la communauté, la Phase II de pratique collaborative ainsi que la Phase III de pratique autonome. Pour la Phase II, une rencontre était organisée en premier lieu entre la chercheure et l'enseignant-participant et le cas échéant avec l'Aînée afin de déterminer : le moment approprié pour l'expérimentation, la discipline ou les disciplines visées au choix de l'enseignant, l'intégration de la perspective autochtone et de la pédagogie autochtone via le concept 3-4-5+ issu de la pédagogie hybride proposée. Pour ce faire, le canevas d'élaboration d'activités pédagogiques était utilisé afin de procéder à la conception collaborative de l'activité d'enseignement-apprentissage prévue. Pour la Phase III, l'enseignant, de manière autonome et en utilisant les mêmes canevas, concevait lui-même une SEA avec support au besoin.

3.4.4 Étape 4 : Action mise en œuvre

La finalité d'une recherche-action se situe dans l'agir. Cette finalité constitue le cœur de ce type de recherche. Un agir auquel contribue chacun des participants à la recherche. À l'instar de l'étape de planification, les trois phases sont impliquées dans l'étape associée à l'action. Par ailleurs, la Phase I, de modélisation, parce qu'elle ne mettait pas à contribution active tous les acteurs peut être considérée à part, telle que décrite à l'étape de la définition de la situation désirée. Les Phases II et III s'apparentent davantage à cette étape d'agir en impliquant le plus d'acteurs possible dans le processus de décision.

Pour la Phase II, soit celle de pratique collaborative, la chercheure démarrait l'activité en classe quelquefois accompagnée par une Aînée. L'enseignant prenait la relève dans les minutes suivantes. La chercheure se gardant le rôle d'observateur, des notes au journal de bord sont alors consignées pour rendre compte du déroulement de l'activité. Une fiche réflexive (annexe L) est complétée par l'enseignant immédiatement après l'activité afin de recueillir à chaud les réflexions et impressions au regard de ce qui s'est déroulé. Les questions posées sont sensiblement les mêmes que pour la phase de modélisation à l'exception du sens des questions qui sont davantage orientées pour cette phase, non pas vers ce qui est observé, mais vers ce qui est intégré dans le cadre de l'activité pédagogique réalisée. À la fin de la série d'activités pédagogiques de cette phase, une entrevue de groupe semi-dirigée et dont les questions (annexe K) visaient à collecter les impressions et commentaires a été conduite par la chercheure.

Pour la Phase III de pratique autonome, l'enseignant-participant devait concevoir une activité pédagogique en intégrant soit la dimension culturelle autochtone, soit la pédagogie hybride proposée via le concept 3-4-5+. L'enseignant avait le choix du sujet traité, de même que de la, ou des disciplines impliquées. Le canevas ayant servi en cours de recherche devait être utilisé pour l'élaboration de l'activité d'enseignement apprentissage. Cette démarche avait pour but de standardiser les résultats obtenus aux diverses phases dans le processus de co-construction des activités pédagogiques. L'enseignant avait en tout temps accès à la chercheure durant le processus d'élaboration, soit pour confirmer la concordance avec des composantes de la progression des apprentissages, du cadre d'évaluation, ou avec des éléments du programme comme les

compétences transversales ou les domaines généraux de formation. De même, l'enseignant pouvait obtenir le support des Aînées ou de la chercheure au regard de la perspective autochtone ou d'éléments relatifs au concept 3-4-5+. L'enseignant pouvait également consulter toute autre ressource de la communauté afin de valider au besoin certains savoirs et protocoles en vigueur reliés aux communautés autochtones de proximité.

3.4.5 Étape 5 : Évaluation de l'action

Dans le cadre d'une recherche-action l'étape de l'évaluation de l'action ne se révèle pas seulement en fin de parcours, mais elle accompagne toute la démarche via une réflexion sur l'action à chaque étape en quelque sorte. De nombreuses occasions de réflexivité ont permis aux participants y compris la chercheure de s'observer dans un but d'amélioration engageant tous les acteurs dans une démarche de formation. Ces occasions se sont exprimées par le biais du journal de bord de la chercheure, de rencontres individuelles, de discussions de groupe semi-dirigées de même que par le biais des fiches-réflexives complétées après chacune des SEA particulièrement lors des Phases I, II.

La fiche réflexive de la Phase III n'a pas pu être complétée pour toutes sortes de raisons, calendrier scolaire, ou insécurité peut-être; ce processus d'élaboration d'activités pédagogiques de manière autonome ayant pris davantage de temps que prévu. Toutefois, une dernière entrevue semi-dirigée (annexe M) réalisée avec tous les participants laquelle constituait la synthèse de l'expérience de recherche a permis de mettre en lumière certains éléments de cette dernière phase de co-construction. Ces résultats sont présentés plus loin.

Dans le cadre de toute recherche, l'analyse finale des résultats au regard de la question de départ et des objectifs qui y sont rattachés vient clore l'ensemble de l'expérimentation et a contribué à finaliser cette étape d'évaluation de l'action.

3.4.6 *Étape 6 : Diffusion des résultats*

L'étape de la diffusion des résultats dans le cadre de la recherche entreprise doit se conformer à des obligations tant, en ce qui concerne les principes de la recherche-action, que ceux rattachés à la posture autochtone de recherche. Bien que pour tout type de recherche, les connaissances se doivent d'être accessibles au public, dans le cas de la recherche-action « les constats de la recherche sont d'abord partagés au sein de la communauté où elle s'est déroulée » (Guay *et al.*, 2016, p. 569). Cette obligation dans un processus de décolonisation de la recherche prend encore plus de sens auprès des partenaires autochtones. À cet égard, les résultats ont été transmis d'abord aux participants puis, après un délai suffisant pour effectuer des ajustements selon les commentaires des participants, ceux-ci ont été transmis à des représentants des communautés autochtones impliquées dans la recherche. Ces résultats ont été communiqués en version simplifiée faisant état des résultats et des conclusions. Cette version simplifiée a pris la forme d'un diaporama, de conversations téléphoniques et par courriel. Ces moyens moins conventionnels sont privilégiés et considérés comme un élément important en recherche impliquant le monde autochtone (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2014).

3.4.7 *Calendrier de la recherche et conditions de réalisation*

La recherche s'est déroulée pendant 102 jours, de septembre 2015 à mai 2016 (tableau 6). La collecte de données a été répartie entre les deux écoles publiques (A et B) situées dans deux régions géographiques et administratives différentes du Québec. La recherche s'est déroulée pendant 51 jours pour l'École A et pendant 51 jours pour l'École B. La chercheuse tel qu'indiqué dans le calendrier ci-dessous, a effectué une alternance entre les deux milieux de recherche afin d'obtenir des résultats qui puissent être comparables (similitudes de la période scolaire et de l'avancement dans le programme).

Tableau 6. Calendrier de la recherche

Entre le 1 ^{er} septembre et le 13 octobre à École A
Entre le 16 octobre et le 11 décembre à l'École B
Entre 1 ^{er} février et le 29 février à l'École A
Entre le 7 mars et le 5 avril à l'École B
Entre le 8 avril et le 15 avril à l'École A
Entre le 15 avril et le 1 ^{er} mai en support à distance

Il faut prendre note que le calendrier de recherche a été perturbé à l'occasion par des journées de grève tournante dans les deux milieux principalement en début de projet, et ce, particulièrement dans la phase de modélisation. Ce temps a été utilisé pour se

familiariser davantage avec les milieux et pour répondre aux obligations de la chercheure au regard de posture autochtone de recherche.

Afin d'obtenir des données comparables, il fallait que le temps scolaire soit assez semblable entre les deux milieux de recherche. Cette contrainte a nécessité plusieurs va-et-vient entre les deux milieux. Cela a demandé à la chercheure de s'approprier rapidement deux territoires et deux milieux sociaux relativement différents l'un de l'autre. Quelques jours ont été utilisés afin, de se familiariser avec les ressources du milieu (physiques, sociales, organisationnelles). Par ailleurs, un inventaire des ressources dans les deux écoles a mis en lumière le manque de matériel permettant de tenir compte de la perspective autochtone et des dimensions culturelles qui s'y rattachent.

4. MÉTHODES DE LA RECHERCHE ET LEUR INSTRUMENTATION : OUTILS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Par sa nature, la recherche-action privilégie des méthodes de collecte de données et d'analyse qui sont davantage d'ordre qualitatif. Ces outils se veulent en lien avec les objectifs de recherche. Le type d'analyse privilégié respecte l'esprit de collaboration et s'accompagne de critères de validité et de rigueur en respect des participants et en respect de la posture autochtone de recherche qui a été privilégiée.

4.1 Outils de collecte de données : caractérisation des participants

Des renseignements sociodémographiques concernant les participants ont été recueillis en début de recherche à l'aide de la fiche signalétique (annexe A). Une entrevue

semi-dirigée (annexe B) visant à identifier leur posture quant à la culture en général et à la culture des communautés autochtones de proximité permettait aussi d'entrevoir leur conception de l'éducation et la perception de leur rôle pour l'intégration de la dimension culturelle autochtone en contexte d'éducation formelle.

4.2 Outils de collecte de données propres à la chercheure

Un journal de bord a servi à consigner toutes les informations : factuelles, émotionnelles ou même spirituelles concernant les décisions prises lors de la planification, de la conception et de l'expérimentation d'activités, de même que lors des rencontres de fin de projet. Ce journal de bord a été produit en tenant compte de quatre types de notes (Sauvé, Savoie-Zajc et Langevin, 2002) : a) des notes de sites (N.S.) décrivant l'activité comme telle, b) des notes personnelles (N.P.) présentant les réflexions lors du déroulement des activités, c) des notes réflexives (N.R.) analysant les réflexions a posteriori de l'activité, établissant un constat préliminaire de la situation vécue et finalement, d) des notes d'apprentissage (N.A.) lesquelles établissaient des ponts entre les fondements théoriques, et la dimension culturelle dans les situations d'apprentissage de même qu'au regard de la démarche. Le journal de bord est demeuré l'outil transversal utilisé à toutes les étapes de la recherche et a permis entre autres de décrire la démarche proposée pour favoriser l'intégration par les enseignantes et les enseignants de la dimension culturelle autochtone et de rendre compte de la contribution des Aînés.

4.3 Outils de collecte de données : liens avec les objectifs de recherche

Plusieurs types d'informations ont été recueillis dans le cadre de la recherche. Par souci de rigueur des moyens multiples de collecte de données, provenant de différentes sources ont été utilisés. Le tableau 7 ci-dessous indique les outils de collecte de données exploités au regard des objectifs. Ces outils sont décrits subséquemment.

Tableau 7. Outil de collecte de données au regard des objectifs

Objectif 1	Objectif 2	Objectif 3
<i>Phase I</i> <ul style="list-style-type: none"> Fiche réflexive Grille d'entrevue individuelle semi-dirigée 	<i>Phase I</i> <ul style="list-style-type: none"> Fiche réflexive Grille d'entrevue individuelle semi-dirigée Outil d'analyse SEA 	<i>Phase 0</i> <ul style="list-style-type: none"> Grille d'entrevue individuelle semi-dirigée
<i>Phase II</i> <ul style="list-style-type: none"> Fiche réflexive Grille d'entrevue individuelle semi-dirigée 	<i>Phase II</i> <ul style="list-style-type: none"> Fiche réflexive Grille d'entrevue individuelle semi-dirigée Outils (2) d'analyse SEA 	<ul style="list-style-type: none"> Grille d'entrevue individuelle semi-dirigée Outil de comparaison des invariants et spécificité
<i>Phase III et finale</i> <ul style="list-style-type: none"> Fiche réflexive Grille d'entrevue individuelle semi-dirigée 	<i>Phase III et finale</i> <ul style="list-style-type: none"> Grille d'entrevue de groupe semi-dirigée Outils (2) d'analyse SEA 	
Outil transversal : le journal de bord de la chercheure		

4.4 Outils de collecte de données en lien avec l'objectif 1

Les outils de collecte de données en lien avec l'objectif 1, lequel demande de décrire comment la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu peuvent être mobilisées dans des activités d'enseignement apprentissage au sein de SEA, ont été appliqués au regard des phases I-II-et III de la démarche, dont la Phase 0 avec une première entrevue semi-dirigée (annexe B). Cette première entrevue avec les enseignantes et les enseignants participants avait pour objectif de mieux comprendre : 1) Leurs perceptions de la culture en général, de leur culture et de la culture de l'autre; 2) Leurs connaissances relatives à la pédagogie autochtone, aux savoirs autochtones de même qu'à leur perception de leur compétence à cet égard; 3) Leurs pratiques enseignantes et leurs conceptions de l'éducation.

Pour les phases subséquentes, une fiche réflexive après chaque activité des SEA permettait aux participantes-enseignantes et participants-enseignants de réfléchir sur l'expérience vécue, soit la Phase I de modélisation (annexe D), la Phase II de pratique collaborative et la Phase III de pratique autonome (annexe L). Une entrevue de groupe semi-dirigée (annexe K) était prévue après chacune des phases. L'entrevue relative à la Phase III de pratique autonome a été jumelée à l'entrevue semi-dirigée réalisée en phase finale (annexe M).

Pour les participants membres de la Première Nation impliquée, une entrevue de type entretien ethnographique (Boutin, 1997), permettait de dégager la dimension culturelle à intégrer dans les SEA.

4.5 Outils de collecte de données en lien avec l'objectif 2 : analyser les situations d'enseignement apprentissage

Les outils de collecte de données pour l'objectif 2 étaient composés de deux éléments soit : un canevas de conception de SEA (annexe C) afin de normaliser la procédure de conception d'activités pédagogiques. Ce canevas a été utilisé pour chaque phase soit pour la Phase I : phase de modélisation, pour la Phase II : phase de pratique dirigée de même que pour la Phase III : phase de pratique autonome. Le canevas proposé passablement simplifié contient les éléments du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Gouvernement du Québec, 2001), de la progression des apprentissages et du cadre d'évaluation, de même que des éléments relatifs à la pédagogie autochtone, à la pédagogie du lieu et à la dimension culturelle retenue. Un retour réflexif via une entrevue de groupe semi-dirigée a permis de mettre en lumière les forces et limites de l'activité pédagogique réalisée. Ce retour réflexif a été effectué à l'aide de la fiche réflexive (annexe D) et au regard de la grille d'analyse des SEA (annexe E). Cette grille valide les éléments du PFEQ, mais également les protocoles et processus issus de la pédagogie hybride proposée incluant des éléments la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu. De même, des aspects de dimensions culturelles autochtones intégrés ont fait partie de l'analyse. Le journal de bord de la chercheure est venu compléter les informations recueillies via les commentaires de tous les participants.

4.6 Outils de collecte de données en lien avec l'objectif 3 : Dégager un modèle interculturel d'enseignement-apprentissage qui prend en compte les dimensions culturelles autochtones

Une dernière entrevue individuelle semi-dirigée avec les enseignantes et les enseignants et les Aînées impliquées dans la recherche a constitué une synthèse de l'ensemble de la démarche. Un outil de comparaison et d'analyse (annexe F) a été utilisé afin de dégager les invariants et les spécificités entre les deux milieux de recherche. Cet outil était accompagné des notes du journal de bord de la chercheure.

4.7 Analyse des données

L'analyse des données est considérée comme une démarche qui vise la construction de sens en accédant aux résultats par le biais d'une autre dimension, d'un regard contextualisé (Paillé et Mucchielli 2016). La recherche-action, empreinte de la collaboration, exerce une influence sur le type d'analyse sur les outils, de même que sur les critères de validité et de rigueur.

4.7.1 Type et méthodes d'analyse de données

Les données ont été analysées selon la méthode d'analyse qualitative par thématisation continue, c'est-à-dire que le processus de réduction des données s'est effectué par recherche de thèmes (Paillé et Mucchielli, 2012). Le thème étant « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indicateurs sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 242). La thématisation continue se définit quant à elle par

une « démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et simultanément de construction de l'arbre thématique » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 237). Cette démarche d'analyse privilégiée dans le cadre de cette recherche s'est effectuée à partir de toutes les données recueillies en s'appuyant sur le cadre théorique retenu de même qu'au regard des objectifs et de la question de recherche. En raison du fait que la langue anglaise a été celle utilisée dans le cadre des travaux, les données ont été transcrites dans la langue d'origine. Un index des thèmes qui ont émergé (anglais-français) fait l'objet de l'analyse. Cette triangulation de l'analyse par thèmes permettait d'établir un croisement à partir de tous les thèmes émergés lors du processus d'analyse et de les mettre en relation avec les étapes et les phases de la recherche.

Les données étaient constituées des verbatims de la transposition audio des entrevues de groupes et des entrevues individuelles, du contenu des fiches réflexives des phases I et II, des grilles d'analyse des situations d'enseignement-apprentissage et du journal de bord de la chercheure. Selon une approche inductive, des thèmes ont été repérés dans les différents outils de collecte de données. Des codes ont été assignés manuellement à un segment de texte sélectionné. Ces codes ont été attribués à partir de mot-clé pour lesquels on a appliqué des opérateurs booléens. Par exemple sous le thème vision passéiste de la culture, on pouvait retrouver les mots : *old* ou *older* ou même, *history* ou l'expression : *hasn't changed*. À partir d'une première lecture flottante de tous les instruments de collecte de données, on a déterminé une première liste de codes regroupés par thèmes émergents. Chaque catégorie a fait l'objet d'une lecture et d'une analyse individuelle à partir de l'arbre thématique. Des liens ont été établis pour ce faire avec les

objectifs de recherche. À titre d'exemple, pour analyser les SEA, on a appliqué des codes au canevas, aux notes du journal de bord de la chercheure, aux fiches réflexives des enseignantes et des enseignants. Dans cette démarche, le curriculum scolaire et les éléments en découlant ayant servi à l'élaboration des SEA ont également été codés et analysés.

Ensuite, dans une analyse transversale, les catégories traitées individuellement ont été revues sous l'angle de chacune des phases (I-II-III) et comparées à partir du même arbre thématique. L'exercice a été répété en comparant l'École A et l'École B. Des statistiques ont été dégagées afin de vérifier la fréquence par phase de recherche, mais également pour l'ensemble des données. Un logiciel¹⁰ a été utilisé pour le traitement et l'analyse des données recueillies au cours de la recherche.

Une triangulation, de l'analyse par thèmes a été effectuée en établissant un croisement à partir des verbatims de tous les acteurs ainsi qu'à partir de tous les outils de collectes de données afin de déterminer les invariants et les spécificités. La comparaison entre les deux écoles s'est effectuée avec la stratégie du regard croisé, une stratégie qui « vise d'abord la corroboration et l'occurrence des invariants et des spécificités » (Guillemette, 2014, p. 125).

Afin de donner des exemples de la démarche d'analyse selon la méthode citée plus haut, le sous-thème rattaché à la Phase 0 : culture-perception initiale, s'est inscrit sous le

¹⁰ On a utilisé le logiciel QDA Miner 5 version Lite de Provalis Research.

thème : perception de la culture. La catégorie « invisible whiteness » a été repérée à partir du verbatim et codée. Les mots-clés ou expressions suivantes ont été entre autres relevés : « I could not make that distinction » (E10-B), « if you can call that a culture » (E06-A), « like dividing, having that in common rather than Indigenous » (E02-A). Par ailleurs, sous le même sous-thème, on a attribué le code méconnaissance aux mots ou expressions suivantes : « I'm not really sure I'll answer that question » (E10B), « I don't know » (E06A), « My personal experience has been limited » (E01-A), « I had no idea » (E09B) « I don't know Algonquin culture » (E09B). Les hésitations dans le verbatim ont également été prises en compte au regard de cette catégorie et pour cette même phase.

Pour les phases I-II-III, sous le thème pédagogie hybride, la catégorie 3-4-5+ a été attribuée et codée et s'est exprimée dans les verbatims par les expressions 3-4-5+, « hands-on », et « senses », trop nombreuses pour être citées ici individuellement, de même que l'expression « kinesthetic » mentionnée par (E01-A, E06-A).

Aux phases II et III, pour le thème rôle de la communauté et des Aînées, la catégorie recours à la communauté a été codée avec entre autres les expressions suivantes : « j'ai hâte encore dans le futur » (A1), « like I'll ask parents » (E03-A), « I need the community » (E05-A), « link with the community » (E01-A), « close communication » (E10-B), « Somebody from the community » (E09-B).

4.7.2 *Critères de validité et de rigueur*

Les critères de validité et de rigueur auxquels la présente recherche a tenté de répondre le plus possible relèvent de ceux qui sont associés à la recherche-action. Ces critères tels que décrits par Guay *et al.*, (2016) supposent que la recherche : 1) réponde à un besoin réel; 2) prenne en compte les présupposés; 3) soit appuyée sur une méthodologie rigoureuse souple et cohérente; 4) soit ancrée dans la collaboration et le dialogue; 5) soit appuyée sur la connaissance existante. De plus, selon ces mêmes auteurs, le produit de la recherche doit correspondre à une description suffisamment précise, présenter plusieurs preuves significatives, expliciter les présupposés et être diffusé dans une forme compréhensible comportant des précisions pouvant lier la recherche à d'autres qu'elles soient antérieures ou ultérieures.

Parce que des outils de collecte de données relèvent de l'observation directe, entre autres via le journal de bord de la chercheure d'autres facteurs de validité ont été recherchés. Il s'agit de l'intrasubjectivité, de l'intersubjectivité et de la validation écologique (Martineau 2016). Pour l'aspect de l'intrasubjectivité des notes de terrain ont été recodées une seconde fois à un intervalle de temps différent afin de vérifier la fiabilité des codes. En ce qui concerne l'intersubjectivité, la codification a été soumise à une autre chercheure non associée aux travaux à des fins de validation. Les thèmes et interprétations ont été soumis aux participants afin de s'assurer de la validation écologique.

La validité d'un point de vue éthique en respect des protocoles propres à chaque système (autochtone et allochtone) s'est exprimée par les engagements en ce qui concerne

les retombées dans la communauté humaine et non-humaine, et par l'inclusion d'une cosmologie/spiritualité autochtone (Yunkaporta, 2009). S'y ajoute le respect des valeurs et des principes démocratiques : degré d'inclusion, respect et qualité des échanges (Guillemette, 2014). De plus, la chercheuse a consulté régulièrement des Aînés de chacune des communautés impliquées afin de s'assurer du respect des protocoles culturels.

Parce que la méthodologie autochtone de la recherche a été privilégiée, ce choix réclame un changement de regard en ce qui concerne l'engagement et la responsabilité du chercheur. Ce code éthique va au-delà du seul consentement individuel pour assurer la légitimité de la recherche. L'engagement devait se refléter au sein de toute la communauté. Le cadre théorique de la pédagogie du lieu (*Place Based*) et de la pédagogie autochtone au regard du territoire demandait également de faire preuve d'une éthique écologique. Ce principe du respect du territoire a amené la chercheuse à le considérer dans le cadre de la recherche non pas comme un simple lieu, mais comme un participant.

5. DÉONTOLOGIE DE LA RECHERCHE

Tout au cours de la recherche, nous avons tenté de respecter le mieux possible les règles de déontologie. Ces règles déontologiques devaient s'arrimer avec une double posture de recherche. C'est-à-dire la posture que tout chercheur doit adopter, mais également la posture autochtone qui a été privilégiée en raison du milieu de l'étude et de certains participants. Les règles déontologiques demeurent toutefois semblables pour les

deux postures en ce qui a trait à l'élaboration du projet, à la cueillette et au traitement des données de même qu'à la diffusion des résultats.

Par souci de protection des sujets humains en matière de recherche, nous avons obtenu les autorisations éthiques auprès de l'Université de Sherbrooke (annexe G) de même que nous avons obtenu des lettres de consentement des participants : enseignantes et enseignants et membres des communautés (annexe H). Tous les participants ont été informés des objectifs de la recherche, de la méthodologie et des méthodes de traitement de données de même que du type de participation sollicitée. Les participants ont également été informés que leur participation était libre, que ces derniers avaient le droit de se retirer en tout temps et que des mesures seraient prises garantissant la confidentialité des renseignements fournis en cours de recherche.

Nous avons également tenu compte que tous les éléments de la recherche, soit : l'expérimentation, les entrevues, les discussions, demeurent respectueux des individus en n'entravant pas le cours régulier de leur travail ni de leurs obligations.

5.1 Réponses aux obligations de la chercheure au regard de la posture autochtone de recherche

Ces actions réalisées dans les deux milieux de recherche avaient pour but essentiellement de redonner à la communauté qui a accueilli la chercheure, la communauté étant prise ici dans son large. L'objectif étant de répondre aux obligations de la chercheure au regard de la posture autochtone de la recherche et de la méthodologie

de recherche-action adoptée. Ces actions se devaient de ne pas être en lien direct avec la recherche, une précaution prise afin de ne pas contaminer les résultats.

Le choix méthodologique exige de répondre à des besoins très pragmatiques exprimés par les membres de la communauté. Voici la liste des actions entreprises par la chercheure au regard de cette responsabilité.

Dans le cadre de ses obligations, la chercheure a élaboré et organisé un projet traitant de la nutrition dans une perspective autochtone. Ce projet destiné aux enseignantes et enseignants et aux élèves du secondaire a reçu du financement du programme Nova Science. Ce projet a impliqué plusieurs personnes et organismes du milieu qui ont agi à titre de partenaires. La chercheure a également participé en tant que bénévole avec des parents à des activités de collecte de fonds pour la graduation des élèves du secondaire.

En ce qui concerne l'École B, la chercheure s'est impliquée bénévolement dans plusieurs activités notamment au sein du Conseil d'administration du musée local de même qu'à la fabrication de décorations de Noël avec la municipalité. Cette dernière activité a permis de créer des liens afin de permettre à des élèves autochtones du secondaire inscrits dans les parcours à l'emploi de réaliser des stages. Une présentation sur la nutrition et sur les problématiques particulières en santé des populations autochtones a été offerte à un organisme local de solidarité sociale qui en a fait la demande. La chercheure a également, à la demande du Chef du Conseil de Bande de la

communauté (C4), organisé la visite de ce dernier dans le cadre d'un cours d'histoire du secondaire.

Le chapitre trois renseigne sur la démarche méthodologique choisie qui est celle d'une recherche-action dans une posture autochtone de recherche. Les participants ont été identifiés et catégorisés, la démarche a été explicitée. La méthodologie de la recherche-action situe notamment l'action de recherche dans une démarche collaborative qui tient compte des savoirs détenus par les individus dans un processus de médiation. Au chapitre suivant, les résultats de la recherche quant à cette médiation sont abordés au regard des étapes de la méthodologie qui a été privilégiée.

QUATRIÈME CHAPITRE. LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, le discours initial des participants au regard des dimensions culturelles autochtones est présenté en premier lieu et constitue les résultats de l'étape un – Phase 0. En second lieu, l'activité de formation offerte aux participants en Phase 0 est décrite brièvement et s'accompagne de la description détaillée des SEA de la Phase I de modélisation. Ces résultats sont reliés à l'étape deux de la recherche. Les résultats de l'étape trois et quatre soit l'étape de planification et celle de l'action sont amenés en troisième lieu par le biais d'une description des SEA développées lors des Phases II et III, soit celles de la pratique collaborative et de la pratique autonome. En quatrième lieu, les résultats de l'Étape 5, soit celle de l'évaluation-réflexion font état de divers constats et réflexions lesquels ont accompagné toute la démarche que ce soit au regard du curriculum scolaire, de la pédagogie hybride ou des dimensions culturelles au sein des SEA. Cette section des résultats rend compte également du discours des participants en phase finale tant sur la culture des communautés de proximité que sur l'ensemble de cette démarche de recherche-action.

1. RÉSULTATS DE L'ÉTAPE 1 – PHASE 0 : LE DISCOURS DES PARTICIPANTS AU REGARD DES DIMENSIONS CULTURELLES AUTOCHTONES

L'Étape 1 de la recherche vise à définir la situation actuelle de même qu'à tenir compte des présupposés et des perceptions initiales. Parce que les dimensions culturelles occupent une place importante dans la démarche de recherche qui a été menée, une phase

définie comme la Phase 0 a servi à mesurer les représentations dans le discours des enseignantes et des enseignants par rapport à certaines dimensions culturelles. Ces résultats ont été obtenus à partir d'une entrevue individuelle, semi-dirigée, avec tous les participants des deux écoles, soit dix membres du personnel enseignant et deux Aînées. Les questions portaient sur la culture en général et sur la culture spécifique des communautés autochtones de proximité. Cet outil de collecte de données a permis également de dégager la perception du rôle de chacun quant à l'intégration de dimensions culturelles autochtones en contexte d'éducation formelle. Inscrit en première étape de la recherche dans le but d'identifier les présupposés, l'objectif était de déterminer la zone proximale de développement propre à chacun des participants.

1.1 Discours des enseignants sur la culture en général : Phase 0

Les dimensions culturelles occupent une place importante dans la recherche. Ainsi, les participants ont été interrogés d'abord sur leur vision de la culture en général, situant par le fait même leur propre culture. Pour plusieurs des participants, particulièrement à l'École A, la culture dans son sens général est une notion difficile à définir ou à décrire. Elle constitue même pour certains une question à laquelle il est difficile de répondre. Ce commentaire est émis entre autres chez quatre des six enseignantes et enseignants de l'École A. À titre d'exemple : « It's hard to describe because it's so different for everybody » (E06-A). « It's a very big question » (E04-A). De même, de longs silences se sont mêlés aux propos. Lorsqu'interrogés sur la culture dans son sens général, les participants à la recherche évoquent l'aspect des traditions, de

même que celui des valeurs et des croyances ou encore de l'identité. Une culture vue comme personnelle et très ancrée est également mentionnée : « I live and I breathe » (E01-A). Pour au moins deux participants, la culture à laquelle ils appartiennent est perçue comme imperceptible : « It's a unique, unique kind of English Canadian ah culture. I guess, if you call that a culture » (E06-A). Un seul enseignant (E09-B) a fait référence à la culture autochtone lorsqu'interrogé sur le concept de culture.

1.2 Discours des enseignants sur la culture des communautés autochtones de proximité (Phase 0)

La méconnaissance de la culture de l'autre et du milieu de la part des enseignantes et des enseignants apparaît très clairement dans tous les instruments de collecte de données. On a noté (19 occurrences), en ce qui a trait à la connaissance du milieu et de ses ressources, une méconnaissance généralisée, sauf pour l'enseignant autochtone (E04-A) qui réside dans la communauté C1 ou encore l'enseignant (E07-B) qui a grandi avec des amis autochtones des nations Anishinabe et Ojibway.

On remarque que les réponses de la plupart des participants sont au premier abord, hésitantes, tout comme pour la culture en général. Des hésitations très longues, ou encore des propos exprimés comme « I don't know, I guess, I had no idea » relevés auprès de la majorité des participants en témoignent ou pour cet enseignant « I did not take too much time thinking about it » (E01-A). Même l'enseignant possédant plusieurs années d'expérience auprès d'élèves autochtones, avoue avoir une expérience de la culture des communautés de proximité somme toute limitée. « My personal experience has been

limited » (E03-A). Certains, comme cet enseignant de l'École A, se cantonnent à une contribution folklorisée de la culture : « We need Elders for the drumming and storytelling and things like that » (E05-A).

Par ailleurs, deux enseignants (E01-A et E07-B), soit un dans chaque milieu, sont capables de donner certaines caractéristiques habituellement attribuées à la culture autochtone comme : le respect des Aînés, une façon différente d'éduquer les enfants et la relation avec le territoire.

The respect for Elders in the Indigenous culture is something I really believe in, and Native people have a very high respect for Elders and then that's something it's very ah, there's a different way of ah bringing up children for sure, for looking native culture hum, there is a different relationship with nature (E07-B).

Ce dernier mentionne avoir grandi avec des amis issus de communautés autochtones de l'Ontario. « So, I always had Algonquin and Ojibway friends ah » (E07-B). L'enseignant (E01-A) pour sa part met en évidence des différences au regard de la vision du monde : « Different way they do things, certain things. All the four elements are important. Right, but it is how you relate to the four elements that is different » (E01-A).

Un enseignant (E05-A) mentionne la spiritualité comme faisant partie prenante de la culture des enfants autochtones à qui il enseigne. « A lot of spiritual background I find, if you talk to the kids there's meaning behind everything to them » (E05-A). Toutefois,

dans le discours de l'ensemble des enseignantes et des enseignants allochtones, ce sera la seule allusion faite à la culture des enfants de l'école.

On assiste dans certains cas à une forme de négation qui s'exprime par le fait de ne pas vouloir faire de distinction. Ce fait est observé chez trois des participants, et ce, dans les deux milieux de recherche. Des affirmations comme nous sommes tous semblables et partageons des choses en commun : « In my mind we are all the same, anyway. We are the same people » (E01-A); « What we have in common » (E02-A) ou encore que nous devons mettre en lumière toutes les cultures (bien qu'aucun des milieux ne soit identifié comme multiethnique) « It's not just for the Native ah culture, but also if there's somebody coming from a Muslim background » (E10-B). Un enseignant considère même que d'insister sur la culture autochtone ou la culture de l'autre, a un effet de division. « Actually, I don't know. For me to talk about Indigenous culture or pedagogy it is like dividing, it's like dividing group of students between those that are not Native and those that are Native » (E02-A). Certains parmi le personnel enseignant (deux occurrences) mentionnent que la culture autochtone incluant celle des communautés de proximité est difficile à décrire. Après beaucoup d'hésitations, l'histoire ou les défis auxquels ils sont confrontés sont abordés : « The challenges they face » (E10-B). Par ailleurs, un seul participant allochtone mentionne la langue comme véhicule de la culture : « It's the language they use every day, you can hear ah different types... something unique that's what it is » (E09-B).

Une absence dans l'espace public de la culture autochtone est notée par au moins un des participants. Cet enseignant de l'École B en note particulièrement l'absence dans les médias : « They don't see it on TV, they don't hear it on the radio, you know » (E09-B). Un commentaire qui contraste par ailleurs avec la perception de l'enseignant (E04-A) qui est autochtone : « We see it in popular culture, we see it in music » (E04-A). La vision de cet enseignant de la culture des communautés autochtones de proximité est liée au territoire physique. La culture associée à un espace. Ce participant déplore à cet effet l'impact culturel pour certains des enfants qui doivent, pour venir à l'école, se déplacer sur plus de cent kilomètres pour arriver dans un espace physique urbain. « You should connect. You are not, you are in town but you cannot connect; It is a kind of a part time relationship (E04-A). » Ce discours de l'enseignant (E04-A) sur la culture liée au territoire est, on le verra plus loin, corroboré par les Aînées participant à la recherche.

Dans le discours initial, une absence de la présence autochtone dans le curriculum scolaire est soulignée par trois membres du personnel enseignant dont deux de l'École A et un membre de l'École B. Ce constat s'applique particulièrement à la discipline reliée aux sciences humaines (géographie et histoire et éducation à la citoyenneté) : « I can appreciate that, like I'm in 1820 and you are here, there is no First Nations » (E03-A). « I mean in some history we have but it's not the history that has been written by anybody who was native » (E09-B). Concernant les absences du curriculum, l'enseignant autochtone (E04-A) exprime quant à lui un sentiment d'exclusion et de marginalisation « As you go on into the social study curriculum there is nowhere how to integrate them.

They are marginalized already. They are not even a part of the society anymore » (E04-A).

Le discours des enseignantes et des enseignants allochtones sur la culture des communautés de proximité est souvent passéiste. Des termes comme « old » ou « older » ou même « history » viennent confirmer cette vision de la culture autochtone. Une culture pour certains qui n'a pas évolué en comparaison avec les cultures dominantes. En quelque sorte c'est une culture artefact : « Hasn't changed all that much compared, you know to English Canadian and French Canadian culture » (E 06-A). Certains affirment même que la culture autochtone actuelle est l'ombre de ce qu'elle a été : « A shadow of what their culture may have been [...] before it was stronger » (E03-A). D'autres prétendent qu'il y a beaucoup de ruptures dans cette culture : « There is a lot of brokenness in the culture » (E02-A).

Lors de cette Phase 0, au moins deux membres du personnel enseignant ont exprimé un besoin de soutien afin d'intégrer davantage des dimensions culturelles autochtones en classe. « We need assistance. I'll ask somebody for help » (E09-B); « ... need support » (E01-A).

1.3 Discours des enseignants concernant le rôle de l'école et leur rôle dans l'intégration des dimensions culturelles autochtones (Phase 0)

Questionnés sur le rôle de l'école et sur le rôle de l'enseignant dans la transmission de la culture des enfants autochtones à qui ils enseignent, au moins trois membres du personnel enseignant ont montré de l'hésitation à répondre. L'un d'entre eux considère

cette situation comme délicate parce que le personnel de l'école n'est pas autochtone : « This is a tricky one because our staff are not First Nation hum, see » (E05-A). Certains participants mentionnent ne pas avoir été préparés en ce sens dans leur formation initiale. Pour au moins trois des participants, l'école devrait être le lieu privilégié pour la démonstration de la culture. « So, I think for the school, it's more an appreciation of culture allowing them to express their culture » (E05-A). « ... encourage them to live their culture and demonstrate and show and show it off! and show, show off their students you know the cool art work or poetry or whatever you know. Shows, talents shows » (E06-A). C'est un rôle de vitrine davantage axée sur les aspects traditionnels de la culture qui est exprimé ici. Les termes « démontres », « demonstration » et « show it » en témoignent. Ou encore : « Do celebrate Algonquin culture and traditional activities » (E07-B). Une enseignante, de l'École A, considère que les autochtones sont sous-représentés lorsqu'il est question de diversité culturelle dans l'école.

When it comes to First Nation People, I think they have been overlooked.
Yes I do think we need to include that in the school. They are the breath of
the school. We can't have a school without children (E01-A)

Cet enseignant note également un écart entre la culture de l'école et celle de la majorité des enfants qui la fréquente. Le rôle de l'école pour ce dernier devrait être celui d'une plaque tournante tournée vers la communauté : « I genuinely think that the school should be a hub. We are a small town. We should be a place of activity that things happen here » (E01-A). Une vision qui contraste quelque peu avec les autres membres du

personnel enseignant qui voient davantage la communauté dans l'école, mais non l'école dans sa communauté.

Parce qu'il considère l'aspect religieux de la culture autochtone, un enseignant de l'École B éprouve toutefois un malaise à ce que l'école (ici vue comme l'école en général dans un contexte provincial) ait un rôle trop important dans l'intégration de tous les aspects reliés à la culture autochtone. Cet enseignant cite notamment des éléments liés à la spiritualité : « We can promote Algonquin culture hum but I don't think the role of the public school is to promote this culture and religion » (E07-B). Toutefois, ce dernier mentionne que l'école doit être accueillante pour les partenaires de la communauté dans un esprit où la culture autochtone est importante. « That we have to be welcoming to all the community partners into the school and make them feel that Algonquin culture is important » (E07-B). Pour l'enseignant qui est autochtone, le rôle de l'école est d'aider les élèves de même que de faire en sorte que ces derniers puissent se reconnaître dans l'école. « ... to help kids. You should be able to see yourself in the school » (E04-A). Aucun enseignant, et ce, dans les deux milieux de recherche, n'a fourni d'exemples d'activités réalisées en classe pour illustrer de quelle manière les dimensions culturelles des communautés autochtones de proximité avaient été intégrées dans la classe et comment l'école y avait contribué. Toutefois, un enseignant (E09-B) a fait référence à une activité réalisée l'an dernier sur le territoire de l'une des communautés (C4).

1.4 Discours des Aînées autochtones sur les dimensions culturelles autochtones (Phase 0)

Dans le cadre de la recherche, les Aînées participantes à la recherche et ce pour chacune des écoles ont été interrogées sur leur perception de la culture en général et de leur culture en particulier. Pour l'Aînée de l'École A, qui répond après un moment d'hésitation, c'est la réalité des saisons avec un fort lien avec les activités de chasse et de trappage : « C'est toucher les mois, au mois d'octobre : c'est le manger » (A1-A). L'Aînée de l'École B tient sensiblement les mêmes propos au sujet de l'importance des activités traditionnelles sur le territoire qui sont encore pratiquées, bien que, dit-elle, les jeunes n'en réalisent pas toujours la portée. « Most of the kids are taking it for granted [...] and that's one thing First Nation, our culture does it, always preserve their land. What you take you give back » (A2-B). Même lorsque la culture est considérée comme moins manifeste comme c'est le cas de la communauté (C4) située sur le territoire de l'École B, Les Aînées déplorent que les éléments de la culture et des traditions soient rarement utilisés par l'école. Elles citent par ailleurs des activités reliées aux stéréotypes culturels, par exemple les tambours et pow-wow) (N.S le 28 octobre 2015).

À l'opposé de la majorité des enseignantes et des enseignants allochtones qui ne mentionnent pas cet aspect, les Aînées autochtones impliquées dans la recherche insistent quant à elles sur l'importance de la langue comme facteur culturel. Des propos au sujet de la langue sont exprimés par les Aînées comme : « Pour moi c'est une connection. C'est très important la langue. C'est en train de disparaître là » (A1-A), ou encore : « Culture for us in the community is to try to get back first to the language » (A2-B). L'une des

Aînées, cite entre autres la langue avec ses particularités dont on ne retrouve pas l'équivalent dans les langues de la culture dominante. La connaissance fine du milieu naturel a donné un vocabulaire plus riche avec des noms spécifiques, par exemple, pour chaque type de ciel (N.S., le 5 Octobre, 2015). « Dans notre langue, il y a des mots qu'on n'a pas en anglais, comme je te disais là comme sky » (A1-A). Cette participante mentionne également ne connaître que la moitié de ce que sa mère connaît : « Moi, je connais que 50 % de ce que ma mère connaît, elle me corrige pour la langue encore » (A1-A).

1.5 Discours des Aînées autochtones concernant le rôle de l'école et leur propre rôle dans l'intégration des dimensions culturelles autochtones (Phase 0)

La perception initiale des Aînées du rôle de l'école rejoint à certains égards celle du personnel enseignant, à savoir un rôle de vitrine pour des activités culturelles. D'entrée de jeu, l'Aînée de l'École A, mentionne ne pas pouvoir répondre à cette question sur le rôle de l'école. Par la suite, elle considère que le rôle de l'école serait d'offrir plus souvent des occasions pour les membres de la communauté de faire la démonstration de savoirs traditionnels comme des techniques de chasse, de trappe et de dépeçage :

Comme Ah, pour moi, si les jeunes, s'ils veulent voir ça comme parlons de la perdrix. Comment nettoyer la perdrix. Ça va plus s'ils veulent voir comment faire. C'est pas (sic) juste une perdrix qu'on mange. Des affaires que l'on peut faire avec comme des jouets ou des décorations. Que les jeunes voient, mais toucher aussi (A1-A).

Pour cette Aînée, l'école doit s'ajuster à des enseignements qui dépassent les murs de la classe formelle. Les activités, selon elle, doivent pouvoir s'arrimer à un autre calendrier soit celui du milieu naturel qui est tributaire de la température et des saisons :

Comme je te le disais il faut suivre les mois. Comme le mois d'octobre c'est la saison de la truite, là. C'est là qu'elle fraie *namegos kizis*»¹¹. Plutôt l'extérieur. Quand tu fais des affaires dehors, c'est avec la température, la température. C'est plus motivant de faire des affaires de même, moi ça me dérange pas. N'importe quelle température, moi je le fais » (A1-A).

L'Aînée de l'École B mentionne pour sa part que le rôle de l'école serait d'intégrer la culture dans le curriculum scolaire. Cette position est souhaitée à l'échelle provinciale et pas seulement au niveau local :

Because we've been working quite a few years now trying to bring the cultural aspect back and we would like to see it maybe hopefully someday to be part of the curriculum of the school. And, it doesn't have to be just because we don't have a school on the reserve you know it can be into a provincial school. That would be a big asset if they could do that. (A2-B).

2. RÉSULTATS DE L'ÉTAPE 2 – PHASE 0 : ACTIVITÉ DE FORMATION ET PHASE I : MODÉLISATION

L'Étape 2 de la recherche correspond à l'étape de la situation désirée et s'inscrit respectivement dans la Phase 0 et dans la Phase I de la démarche. Une description sommaire de l'activité de formation offerte aux participants en Phase 0 est d'abord présentée, laquelle est suivie d'une description exhaustive des SEA modélisées. Les résultats provenant du journal de bord de la chercheure, de même que des canevas ayant

¹¹ Saison de la truite dans la langue Anishinabe.

servi à l'élaboration des SEA modélisées et réalisées en partenariat avec les Aînés participantes, viennent rendre compte de cette étape.

2.1 Activité de formation

Une activité de formation présentée par la chercheure en Phase 0, dans chacune des écoles, avait pour objectif de familiariser les participants aux fondements théoriques choisis par la chercheure. Cette formation proposée dans un but de transparence visait à faire connaître aux participants la posture épistémologique de la chercheure en présentant les fondements de la pédagogie autochtone et de la pédagogie hybride proposée. Un diaporama présenté aux participants traitait des points suivants : les principes et caractéristiques de la pédagogie autochtone; le rôle des acteurs dans la triade éducative; la posture de l'enseignant en tant que guide mise en lien avec celle préconisée dans le PFEQ; les principes de la pédagogie du lieu et les similitudes avec la pédagogie autochtone; le concept 3-4-5+ de la pédagogie hybride. De plus, la présentation comprenait des exemples de curriculum et d'approches dans d'autres provinces au regard des contenus autochtones de même que des exemples d'activités pédagogiques dans lesquelles des dimensions culturelles autochtones sont intégrées. Cette activité de formation s'accompagnait d'une réflexion pour les enseignantes et les enseignants de même que pour les Aînés sur ce qui peut être réinvesti en classe.

2.2 Modélisation : SEA – Phase I : SEA de l'École A

Au cours de cette phase, la chercheure avec le support des Aînées participantes planifie tous les éléments de la SEA à être présentés en classe. Lors de la préparation de l'activité, on tient compte de la période scolaire, de la saison, des ressources et du temps disponible. Dans le cadre de la recherche-action, les activités modélisées par la chercheure, quelquefois accompagnée en classe d'une Aînée, ont été réalisées en tenant compte d'un besoin exprimé par les enseignantes et les enseignants au regard d'une discipline spécifique ou d'un contenu. Les activités pédagogiques pour la phase de modélisation ont été réalisées pour la plupart dans le cadre d'une période de 40 minutes.

Quatre SEA ont été modélisées pour le personnel enseignant de l'École A. Une première à partir de la légende Anishinabe sous le thème de la Création, une deuxième qui abordait le concept de la traite des fourrures jusqu'au commerce de bois en utilisant la rivière comme point d'ancrage. Cette dernière a été modélisée pour deux membres du personnel enseignant avec certaines modifications quant aux connaissances relatives selon le niveau scolaire visé. Une troisième activité : « Memegwaci », s'est ajoutée en utilisant la langue des communautés comme point d'ancrage. Finalement, une quatrième SEA a été modélisée, faisant partie de la démarche de coaching d'un enseignant à propos de la roue de médecine. Ces modélisations présentées ci-après ont été réalisées à des moments différents pour chacun des enseignants et des enseignantes, tenant compte de leur disponibilité et de leur zone proximale de développement.

2.2.1 SEA : *La légende Anishinabe de la Création*

Cette SEA qui s'est inspirée de la légende Anishinabe de la Création a été modélisée pour deux membres du personnel enseignant, mais pour des disciplines différentes (voir le canevas à l'annexe N et le tableau 8). Pour la classe de 1^e année avec l'enseignant (E05-A), l'activité sollicitait l'Anglais langue première. Pour la classe de 3^e-4^e avec l'enseignant (E06-A), c'est la discipline du français langue seconde qui a été mobilisée. Afin d'établir les liens avec la pédagogie hybride proposée, la manipulation de marionnettes par les élèves des deux groupes a permis dans les deux cas d'illustrer le récit en trois dimensions, un élément lié à la pédagogie autochtone dans le concept (3-4-5+).

Pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones, la chercheure a sollicité dans les deux cas, la contribution de l'Aînée (A1-A) pour la lecture de la légende. Cette participante à la recherche, avec des liens dans les deux communautés, a raconté en premier la légende de la Création dans la langue Anishinabe. Des photos des animaux de la légende étaient projetées sur un écran dans la classe, de manière à représenter les animaux avec le plus de réalisme possible, étant donné que ces derniers font partie de la réalité des enfants. Ensuite, la légende était reprise en Anglais langue première, avec l'enseignant (E05-A) ou en Français langue seconde avec l'enseignant (E06-A), en utilisant des marionnettes (voir photo en annexe MM) dénichées dans l'école ou fabriquées par la chercheure. Pour la modélisation, les marionnettes étaient manipulées

d'abord par la chercheuse ensuite par les élèves, permettant d'intégrer par étayage le concept 3-4-5+ de la pédagogie hybride choisie.

2.2.2 SEA : De la traite des fourrures au commerce de bois

Cette SEA interdisciplinaire a été modélisée avec deux membres du personnel enseignant : (E03-A) et (E04-A). Elle a sollicité l'apport de trois disciplines soit : la science et technologie, l'histoire et la géographie (voir le canevas en annexe N et le tableau 8). Les activités reliées à cette SEA se sont déroulées dans le cours d'une période normale de temps de classe, c'est à dire 40 minutes. En phase de préparation, les deux membres du personnel enseignant et les 31 élèves ont parcouru en canot, avec la chercheuse et l'Aînée (A1-A), la petite rivière en face de l'école jusqu'à la rencontre avec la rivière Gatineau, un trajet à l'aller d'environ 20 minutes. Un élève dans chaque canot occupait le rôle de géographe et traçait sur papier les contours de la rivière. Pour la phase de réalisation qui s'est effectuée en classe, les élèves de 4^e -5^e ont fabriqué un canot miniature en carton tandis que les élèves de 5^e-6^e ont conçu un radeau pouvant transporter une petite charge de bois (voir photos en annexe MM).

La pédagogie hybride proposée sollicitait de manière plus explicite la pédagogie du lieu, notamment pour l'activité sur la rivière réalisée à l'extérieur. Pour l'organisation de cette SEA intimement liée au territoire, la chercheuse a emprunté deux canots auprès de la municipalité. La SEA a mis en lumière que le secteur hydrographique de la rivière Gatineau et son bassin versant avaient été la voie de communication pour des activités

économiques importantes dans l'histoire notamment la traite des fourrures et plus tard, le commerce du bois.

Lors de cette sortie sur la rivière située en face de l'école, les élèves étaient amenés à utiliser les cinq sens et à se familiariser avec l'élément eau. Tant la phase de préparation que la phase subséquente de réalisation ont permis de mettre les élèves dans un contexte où les trois dimensions du monde physique étaient exploitées à savoir, par le biais de l'activité de canotage et également par le biais de l'activité de fabrication de canots et de radeaux miniatures.

Afin de permettre d'aborder des aspects de dimensions culturelles autochtones, la participante Aînée (A1-A) a agi à titre de payeuse de tête dans la première embarcation, la chercheure occupant cette position dans le deuxième canot. Il a été convenu avec l'Aînée (A1-A) de s'assurer de conscientiser les élèves et les membres du personnel enseignant pendant la descente en canot au fait que l'eau sur laquelle nous allions payer était celle ayant porté les ancêtres de chacun, qu'ils soient autochtones ou descendants des voyageurs-coueurs des bois. On a convenu également de se laisser porter un moment sans payer pour bien sentir le courant (N.S., le 15 septembre, 2015). Dans ce cas c'est la rivière elle-même qui enseigne, reprenant des principes de la pédagogie autochtone.

2.2.3 SEA : *Memegwaci*

La SEA *Memegwaci*¹² a été réalisée dans la classe du préscolaire avec l'enseignant (E01-A). Elle consistait à modéliser l'utilisation de la langue de la communauté dans une activité qui visait la compétence 4 : « Communiquer en utilisant les ressources de la langue. » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 61) (voir le canevas à l'annexe O et tableau 8).

Pour l'application de la pédagogie hybride via le concept 3-4-5+, les enfants ont manipulé des papillons de papier fabriqués par la chercheure. Dans le cadre de cette modélisation, on a tenu compte de dimensions culturelles autochtones par le biais de la langue parlée par la majorité des enfants. La chercheure a préparé la SEA avec le participant Aînée (A1-A) qui a traduit en langue Anishinabe un livre d'images représentant divers animaux ou insectes, dont un papillon. L'Aînée a également participé à la création d'une comptine qui intégrait les mots en français, en anglais et en Anishinabe. Cet exercice de traduction a mis en lumière certaines particularités de la langue comme dans le cas de la traduction du mot oiseau pour lequel l'Aînée répond : « Quel oiseau? » (A1-A, NS, 5 octobre, 2015), indiquant une connaissance fine du milieu naturel. (N.R., 5 octobre, 2015). La chercheure, dans le contexte de modélisation en classe, a cédé sa place à l'Aînée (A1-A) pour prendre un rôle mineur dans le modèle de la triade éducative (Houssaye, 1993), se contentant de présenter les images. La comptine

¹² Papillon dans la langue Algonquine Anishinabe

a été chantée et reprise par les enfants. Les mots en Anishinabe étaient épelés et mis sur des cartons au tableau, permettant ainsi à la langue de la communauté de s'exprimer auprès des enfants via une convention écrite.

2.2.4 SEA : *La roue de médecine*

La SEA de la roue de médecine a sollicité deux disciplines soit la géographie et la discipline d'éthique et culture religieuse (ECR) et a été réalisée à la demande de l'enseignant (E02-A) qui désirait utiliser cette référence culturelle pour sa classe de 2^e-3^e année. L'élaboration du canevas et du plan de leçon (voir le canevas en annexe P et tableau 8) s'est effectuée en collaboration avec l'enseignant. Il a été décidé, et ce afin de respecter les origines culturelles des élèves, de ne pas se limiter à la seule société iroquoienne, mais d'y ajouter le concept de l'Ile de la Grande Tortue, indiquant le vaste territoire occupé par les autochtones en Amérique. Afin de respecter l'autonomie de l'enseignant qui ne désirait pas un accompagnement de proximité, la majorité des activités reliées à cette SEA ont été réalisées de manière autonome par l'enseignant. Toutefois, une modélisation a été effectuée à la demande de ce dernier, particulièrement pour la partie se déroulant à l'extérieur de la classe.

Le recours au concept de la pédagogie hybride a permis d'utiliser l'extérieur comme salle de classe en se servant du corps comme instrument de lecture tel que préconisé par la pédagogie du lieu (Somerville, 2005). Dans le cadre de cette SEA, la chercheure a modélisé dans la cour d'école, un exercice d'orientation dans l'espace, en utilisant le corps comme boussole par rapport au soleil et à l'heure de la journée.

Les élèves étaient invités à se positionner eux-mêmes par rapport aux points cardinaux. Après avoir fait un jeu de ronde, les enfants étaient conviés à se réorienter par rapport à l'endroit où ils se trouvaient dans le cercle et par rapport au soleil, toujours en utilisant leurs corps comme boussole. Le reste de l'activité pédagogique a par la suite été réalisée en classe par l'enseignant.

Les dimensions culturelles autochtones ont été amenées dans ce cas-ci par le biais de la roue de médecine, un élément important de la spiritualité autochtone. En effet, la roue de médecine, en plus de désigner les points cardinaux, associe chacun de ces points à un stade de la vie, lequel est relié à la santé et au bien-être d'un individu (Faculté de médecine, Université d'Ottawa, s.d.).

Tableau 8. Synthèse des SEA (Phase I – Modélisation – École A)

TABLEAU SYNTHÈSE DES SEA (phase 1-Modélisation -école A)

SEA/(Phase) enseignant/école	Utilisation du narratif	Utilisation de Schéma-images	Non verbal exploité	Utilisation de la langue autochtone	Présence d'un Aîné/membre	Pédagogie du lieu	Concept 3-4-5+	Enseignement/ apprentissage par étayage	Approche inductive	Liens avec la progression	Liens avec les transversales	Liens avec les DGF	Liens avec le cadre d'évaluation	Interdisciplinaire
Légende Anishinabe de la Création (1) (E05A et E06-A)	✓	✓		✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
De la traite des fourrures au commerce de bois (1) (E03A et E04A)			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Memegwaci(1) (E01-A)	✓	✓		✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓		
Roue de médecine (1) (E02-A)	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total SEA : 4	3	3	2	2	3	2	4	4	2	4	4	4	4	3

2.3 Modélisation : SEA de l'École B

Pour la phase de modélisation, quatre SEA ont été présentées au personnel enseignant de l'École B : premièrement, une activité au sujet de l'eau dans tous ses états (gazeux, liquide et solide), et ce, dans le cadre de la discipline science en classe de 1^{ère} année; deuxièmement, une activité réalisée pour la discipline Français langue seconde à partir de la légende Anishinabe de la Création dans les classes de 3^e et 4^e, troisièmement, une activité de fabrication d'une scène de la Nativité modélisée pour la classe du préscolaire; enfin une quatrième activité, qui s'est déroulée dans la classe de 5^e-6^e, soit la construction d'un radeau pour tester la flottabilité de certains matériaux. Il faut rappeler que dans l'École B, les membres du personnel enseignant, outre ceux de la maternelle et de la première année, agissent à titre de spécialistes de disciplines et ne sont pas titulaires de leur classe.

2.3.1 SEA : *L'eau dans tous ses états*

Cette activité utilisant l'élément eau a été modélisée dans la classe de première année de l'enseignant (E10-B). Cette SEA sur l'eau a été liée de façon unidisciplinaire à la discipline science et technologie et a été présentée dans la classe de première année de l'enseignant (E10-B) (Voir le canevas en annexe Q et tableau 9). Ce choix s'est justifié afin de respecter la zone proximale de développement de l'enseignant ne désirant pas aborder plus d'une discipline.

Le concept 3-4-5+ de la pédagogie hybride proposée, en plus de faire appel à beaucoup de manipulation d'objets, permettait d'aborder les aspects tridimensionnels du concept de même que plusieurs des cinq sens. Divers objets étaient placés par les enfants dans des bacs d'eau afin que ces derniers puissent en observer la perméabilité ou la flottabilité. Une fiche de compilation des résultats de l'expérience, illustrée par des pictogrammes, permettait aux élèves de consigner leurs résultats. La pédagogie du lieu a été sollicitée dans la phase de préparation, les élèves ont été amenés à l'extérieur pour ramasser de la neige dans un verre de carton pour qu'ils observent ce qui se passe lorsque le verre est rapporté à l'intérieur.

Les dimensions culturelles autochtones étaient abordées par le biais du lien entre l'eau et la présence de la rivière des Outaouais, une rivière importante pour le commerce des fourrures et pour la Nation Anishinabe. Dans cet esprit, les mots de vocabulaire reliés à l'eau étaient présentés aux élèves dans la langue Anishinabe et en anglais, langue première. Les mots ont été choisis à partir du dictionnaire visuel algonquin. (Conseil tribal de la nation algonquine anishinabeg 2015). La prononciation a été validée par l'Aînée (A1-A) du milieu A, car il n'y avait pas de locuteurs de la langue disponible dans le milieu B.

2.3.2 SEA à partir de la légende de la Création

La SEA de la légende Anishinabe de la Création a été modélisée pour la classe de 3^e-4^e avec l'enseignant (E07-B). Cette SEA a été reprise à l'École B d'une manière similaire à la modélisation à l'École A, tel que vu précédemment. Cette SEA conçue de

manière interdisciplinaire était liée à la discipline du Français langue seconde et à la discipline ECR, avec les mêmes éléments issus de la progression des apprentissages. Les compétences transversales et le domaine général de formation (DGF) ont également été identiques à la modélisation de l'École A. (voir le canevas en annexe N et tableau 9).

La pédagogie hybride s'est également concrétisée de façon similaire, à savoir par la manipulation des marionnettes. Pour l'intégration des dimensions culturelles, la démarche a été analogue c'est-à-dire que des éléments de la langue Anishinabe ont aussi été abordés. Toutefois, comme il existe peu de locuteurs dans les communautés de proximité de l'École B, la chercheure a présenté à l'enseignant un lexique agrémenté de photos et doté de la prononciation. Cet ouvrage a été développé par un Aîné de la communauté (C3), une communauté située sur le territoire de l'École B. Cette dernière ressource a été fournie par l'Aînée (A2-B) qui n'est pas elle-même locutrice de la langue. La chercheure a donc validé la prononciation avec l'Aînée (A1-A) de l'École A. Il est à noter par ailleurs que la langue Anishinabe n'est fixée ni à l'oral ni à l'écrit et qu'il existe des nuances entre les communautés tant au niveau du vocabulaire que de la prononciation ou de l'épellation. Après la modélisation, l'enseignant (E07-B) mentionne que c'est plus facile qu'il ne le croyait de faire des jeux de scène avec des personnages pour illustrer des récits et ainsi faire participer les élèves. Par ailleurs, ce dernier exprime un malaise au regard de l'aspect spirituel (la Création) qu'il décèle dans la légende. (N.S., 8 décembre 2015).

2.3.3 *SEA de la scène de la Nativité, version Anishinabe*

La scène de la Nativité a été conçue et modélisée en réponse à une requête de l'enseignant du préscolaire (E08-B) qui désirait intégrer une dimension culturelle autochtone dans son projet de crèche de Noël. La chercheure a suggéré de s'inspirer de la crèche huronne¹³ et d'y ajouter des éléments qui reflètent la réalité du territoire de la nation d'où proviennent les élèves (voir le canevas en annexe S et tableau 9). La pédagogie hybride s'est illustrée par les aspects de manipulation et de fabrication des divers éléments de la crèche. La pédagogie du lieu a été sollicitée lors de la collecte à l'extérieur par les enfants de matériaux nécessaires à la fabrication de la crèche (branches, écorces de bouleaux, entre autres).

Pour intégrer les dimensions culturelles autochtones d'une manière respectueuse, compte tenu de l'aspect religieux abordé, la chercheure a consulté l'Aînée (A2-B) afin de valider s'il existait une crèche Anishinabe et si la communauté était à l'aise avec une interprétation de la crèche huronne ou même d'un symbole religieux en classe (N.S., 16 novembre, 2015). Une enseignante du secondaire qui est membre de la communauté C4, a été mise à contribution pour la confection des personnages de la crèche. En lieu et place des animaux absents de la crèche huronne, on a opté pour les dessins d'un orignal, un animal important pour les Anishinabe. De même, le cerf de Virginie a remplacé l'âne

¹³ On peut visualiser cette crèche à l'adresse suivante : <http://www.virtualmuseum.ca/edu/ViewLoitDa.do?jsessionid=D0F60725DB64C32D6F4E5F271CA757FE?method=preview&lang=FR&id=6286>

traditionnel. Des castors ont remplacé les moutons (voir photos en annexe MM). Encore une fois, il s'est avéré important d'utiliser des illustrations représentant ces animaux de la manière la plus réaliste possible. Quelques images de crèches ont été présentées aux élèves, dont une crèche traditionnelle européenne de même que la crèche huronne. Les différences entre les crèches sont expliquées aux élèves, comme, dans la scène de Nativité huronne, le fait que la Vierge tienne son bébé dans ses bras plutôt que de le déposer sur le sol, dans une mangeoire, ce qui aurait été inconcevable pour un peuple vivant dans un environnement froid.

À la fin de l'activité, l'enseignant invite les élèves à me remercier en Anishinabe. Il est à noter que cette activité de la scène de la Nativité a été prolongée de manière autonome par l'enseignante, qui a invité ses élèves à expliquer la crèche aux élèves du secondaire.

2.3.4 *SEA du radeau*

La SEA du radeau a été coconstruite avec l'enseignant (E09-B) de manière interdisciplinaire et a mis en œuvre trois disciplines pour la classe de 5-6^e année. Pour cet enseignant, c'est davantage le coaching qui été utilisé et ce, afin de répondre au profil de l'enseignant qui se situe davantage en tant que compétent et motivé tel que mentionné précédemment. La SEA (Voir le canevas en annexe T et tableau 9) similaire à celle modélisée pour l'École A, a été coconstruite avec l'enseignant dans une approche de pratique collaborative plutôt que de modélisation.

En lien avec la pédagogie hybride proposée, la tâche demandée aux élèves exigeait de travailler en trois dimensions via la fabrication de radeaux miniatures. Elle exigeait de plus un travail de coopération, un principe inhérent à la pédagogie autochtone.

Liée à l'histoire du commerce du bois, cette activité comportait peu d'éléments de dimensions culturelles autochtones. Contrairement, à l'activité semblable réalisée à l'École A, il n'a pas été possible d'amener les élèves sur la rivière en raison du temps de l'année, en novembre, et du fort courant de la rivière des Outaouais à cette hauteur. La chercheuse a tout de même modélisé l'établissement de lien avec l'importance de la rivière pour les autochtones comme voie de commerce. De même, l'impact négatif sur leur économie en raison de la perte du commerce des fourrures au profit du commerce de bois a été souligné. Bien que relativement brève, cette introduction a toutefois été notée dans la fiche réflexive de l'enseignant : « In a pre-task conversation, we talked about the importance of waterways for Indigenous cultures » (E09-B).

Tableau 9. Synthèse des SEA (Phase I – Modélisation – École B)

TABLEAU SYNTHÈSE DES SEA (phase 1-Modélisation -école B)

SEA/(Phase) enseignant/école	Utilisation du narratif	Utilisation de Schéma-images	Non verbal exploité	Utilisation de la langue autochtone	Présence d'un Aîné/membre	Pédagogie du lieu	Concept 3-4-5+	Enseignement/ apprentissage par étayage	Approche inductive	Liens avec la progression	Liens avec les transversales	Liens avec les DGF	Liens avec le cadre d'évaluation	Interdisciplinaire
L'eau dans tous ses états (1) (E10- B)		✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Scène de la Nativité (1) (E08- B)	✓		✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Légende Anishinabe de la Création (1) (E07- B)	✓	✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Le radeau (1) (E09-B)			✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total SEA : 4	2	2	4	2	1	1	4	3	3	4	4	4	4	3

2.4 Synthèse des SEA développées en Phase I

En synthèse de la Phase I de modélisation, les invariants se situent au regard de la démarche de modélisation qui s'établit dans le cas des deux écoles à partir d'une consultation auprès des membres du personnel enseignant quant au choix de la discipline. Car, bien que les SEA aient été modélisées, la chercheure s'est assuré que les activités correspondaient aux apprentissages que l'enseignant voulait faire vivre à ses élèves dans le cadre de sa planification. Presque toutes les disciplines ont été mobilisées d'égale manière dans les deux écoles, à l'exception de la géographie-histoire et éducation à la citoyenneté présente dans trois des quatre SEA de l'École A contre une pour l'École B. De même, la langue d'enseignement (*English language Art*) présente dans deux des SEA modélisées à l'École A était absente à l'École B. Le concept 3-4-5+ issu de la pédagogie hybride proposée a été mobilisé pour toutes les SEA modélisées, et ce, pour les deux écoles. L'utilisation de la langue autochtone a été modélisée dans une même proportion dans les deux écoles, soit pour la moitié des SEA développées. La pédagogie du lieu a été sollicitée pour deux des quatre SEA de l'École A, mais seulement pour une des quatre SEA de l'École B.

Ce qui distingue toutefois les deux écoles au cours de la Phase I c'est la présence de l'Aînée qui a contribué activement et en classe à trois des quatre SEA développées pour la modélisation à l'École A, contre seulement une sur quatre pour l'École B.

3. RÉSULTATS DES ÉTAPES 3 ET 4 – PHASES II ET III : DESCRIPTION DES SEA PRATIQUE COLLABORATIVE ET AUTONOME

3.1 Phase II – Pratique collaborative : SEA de l'École A

Comme pour la phase de modélisation, la démarche a été modulée en tenant compte du cheminement de chaque enseignant et de sa zone proximale de développement. L'accompagnement de la chercheure a donc davantage pris un sens de coaching, et ce, pour la plupart des participants.

Les sept SEA pour l'École A sont premièrement, *Turtle and the Moon*; deuxièmement, *Orphans in the Sky*; troisièmement, la science dans la légende de la Création; quatrièmement, l'eau et la flottabilité; cinquièmement, les pistes d'animaux et, sixièmement, une SEA sur l'isolation des habitations. Une septième SEA s'est ajoutée sur le thème du pow-wow, à la demande de l'enseignant (E04-A) qui voulait expérimenter une deuxième activité pour sa classe d'enrichissement culturel autochtone.

3.1.1 SEA : *Turtle and the Moon* ou *La tortue et les phases de la lune*

L'enseignant (E02-A) désirait utiliser la légende de la Création telle que relatée dans un livre pour enfant. À partir du canevas de développement d'une SEA, la chercheure a amené l'enseignant à rattacher les éléments de la légende aux obligations liées au curriculum.

Dans le cadre de cette SEA, il a été convenu de travailler de manière interdisciplinaire, des savoirs reliés à la discipline de la science et de la technologie, de la

mathématique de même que de la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté (voir le canevas en annexe U et tableau 10).

Le lien avec la pédagogie hybride proposée a été davantage établi au regard des principes de base de la pédagogie autochtone, à savoir que l'objet devient l'enseignant dans ce cas-ci : la tortue. De même, il a été demandé aux enfants d'observer la lune et d'en consigner l'aspect afin d'en identifier la phase, contextualisant ainsi les savoirs à des réalités quotidiennes.

Au regard de l'intégration de dimensions culturelles autochtones, il a été décidé notamment d'utiliser la tortue citée dans la légende et de la relier d'une part à sa représentation géographique pour les Autochtones d'Amérique du Nord. D'autre part, la tortue des bois était traditionnellement utilisée chez les autochtones de l'Est pour expliquer le cycle lunaire. (La carapace de la tortue terrestre de l'Est possède 28 sections en son pourtour et 13 parties sur son dos qui rappellent les 13 lunes). La chercheuse a procuré à l'enseignant un texte qui explique ce concept. Par ailleurs, une recherche sur Internet effectuée par la chercheuse a permis de découvrir que le Conseil tribal finance une recherche sur la protection de la tortue des bois via le travail d'une biologiste en environnement. Cette information a été transmise à l'enseignant qui décide plutôt de s'en tenir aux notions sur les phases de la lune et de travailler la carte de l'Amérique en géographie via le concept de l'Île de la Grande tortue. La chercheuse, présente pour la phase de préparation en classe, a occupé le rôle d'observateur. Pour les autres phases, soit

la réalisation et l'intégration, la chercheuse n'était pas dans la classe, afin de respecter l'autonomie de l'enseignant.

3.1.2 SEA à partir du livre *Orphans in the Sky*

La SEA *Orphans in the Sky*, réalisée avec l'enseignant (E03-A), a été construite autour du concept de schéma narratif en anglais langue première (ELA) du niveau 5^e-6^e année que l'enseignant désirait aborder en classe. Avec l'aide de la bibliothécaire de l'école, la chercheuse a sélectionné quelques livres, classés dans une section spécifique autochtone compte tenu de leur contenu culturellement signifiant. Trois ouvrages différents ont été soumis à l'enseignant qui a porté son choix sur un livre qui raconte la création du tonnerre et des éclairs sous forme de légende.

Après une discussion avec l'enseignant sur l'intégration de la pédagogie autochtone (le concept 3-4-5+) dans cette SEA, (voir le canevas en annexe U et tableau 10) il a été convenu d'apporter des objets dont il est fait mention dans le texte. On a utilisé notamment des canneberges séchées afin d'utiliser d'autres sens que ceux habituellement utilisés pour la lecture, car dans l'histoire, il est mentionné que les personnages humains n'avaient que quelques canneberges à manger. Pour l'activité d'écriture, l'enseignant a prévu que les élèves apportent un objet significatif pour illustrer leur histoire.

Des dimensions culturelles autochtones celles-ci relevant d'un autre groupe autochtone sont illustrées par le choix du livre racontant un récit sous forme de légende

qui se déroule dans le Grand Nord. La phase de réalisation consistait à amener les élèves à utiliser le schéma narratif (annexe W) présenté en cercle, lequel illustre la structure narrative propre aux autochtones.

3.1.3 SEA : La science dans la légende Anishinabe de la Création

L'enseignant (E04-A) désirant utiliser la légende Anishinabe de la Création pour son groupe de 4^e-5^e année, la chercheuse a proposé de s'en servir pour les concepts de science qui y sont rattachés (voir le canevas en annexe X et tableau 10).

Il faut noter que la région de l'École A est située sur le lit de l'ancienne mer de Champlain, un phénomène apparu il y a environ 12 000 ans¹⁴ (Radio-Canada, 2016), un fait qui était ignoré de l'enseignant. Dans le cadre de la discussion pour la co-construction de l'activité, l'enseignant s'est référé lui-même aux éléments de la progression des apprentissages en science et technologie lors de la conception de cette SEA, qui est restée unidisciplinaire. La conception et la réalisation de cette SEA ont fait appel à la pédagogie hybride via des concepts de la pédagogie du lieu, par le biais d'une collecte d'échantillon de sable à l'extérieur. Les élèves étaient alors sensibilisés à des éléments particuliers du territoire. Le contact avec cette réalité physique dans ses trois dimensions a été réinvesti en classe.

¹⁴ <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/753570/mer-goldthwait-mer-champlain-glaciation-fleuve-saint-laurent>

Les dimensions culturelles autochtones ont été introduites par le biais de la légende elle-même, en incitant les élèves à en distinguer les notions de science inhérentes. En raison de contraintes de temps, l'Aînée (A-1) n'était pas disponible pour raconter la légende dans la langue Anishinabe. L'enseignant l'a donc lue en anglais. Un élève Anishinabe a émis le commentaire suivant : « Why are you reading to tell a story? » (Pourquoi tu lis si c'est une légende) (N.S., 7 octobre 2015). L'importance de l'oralité est donc manifeste pour cet élève autochtone.

La phase de préparation s'est déroulée à l'extérieur. L'enseignant a demandé aux élèves d'observer les types de sols (du sable) autour de l'école. Pour la phase de réalisation, des échantillons de sable ont été rapportés en classe, observés à l'aide de loupes puis classés selon certains critères comme la grosseur et la couleur de même que sur certaines propriétés, dont le facteur de rétention d'eau. Dans le cadre de cette SEA, la chercheure s'est occupée de l'aspect matériel (loupes, contenants entre autres).

Un texte abrégé et simplifié de l'explication scientifique de la présence du sable dans la région a été présenté aux élèves. Ces derniers avaient par la suite à comparer le contenu scientifique de la version de la légende et de la version du texte scientifique. Ces derniers ont eux-mêmes constaté les similitudes entre les deux versions et ont par ailleurs noté que la seule différence réside dans la date précise concernant l'événement dans le texte scientifique.

3.1.4 *SEA sur l'eau et la flottabilité*

La SEA sur l'eau et la flottabilité, orientée vers les sciences et la technologie comme discipline de base, a été élaborée avec l'enseignant (E05-A) pour la classe de première année. Dans le cadre de cette SEA unidisciplinaire, des concepts reliés à la flottabilité et à la perméabilité de certains matériaux ont été abordés comme indiqué dans la progression des apprentissages. Cette SEA était relativement similaire à celle qui a été modélisée en Phase I de modélisation à l'École B, avec l'enseignant d'une classe de même niveau. Au même titre que pour la SEA modélisée à l'École B (voir le canevas en annexe Q et tableau 10). Les activités d'apprentissage réalisées nécessitaient de faire appel à beaucoup de manipulation d'objets, l'une des assises du concept 3-4-5+ de la pédagogie hybride proposée.

Des dimensions culturelles autochtones ont été introduites par le biais du vocabulaire relatif à l'eau dans la langue Anishinabe. Ce vocabulaire présenté aux élèves était affiché pendant toutes les phases de la SEA et ce, dans tous les lieux où se sont déroulées les activités d'apprentissage (cafétéria-salle de classe) (voir photos en annexe MM). Les mots dans la langue Anishinabe ont été puisés dans le dictionnaire visuel algonquin puis associés à chaque communauté¹⁵ le cas échéant. La prononciation

¹⁵ La langue Anishinabe n'est fixée ni à l'oral ni à l'écrit et il existe des différences parfois importantes entre les communautés concernant le vocabulaire ou la prononciation (ex : original).

a été validée auprès de l'Aînée (A1-A) ainsi qu'avec les enfants locuteurs de la langue dans la classe.

La phase de préparation a consisté à identifier le vocabulaire relatif à l'eau en anglais, français et dans la langue Anishinabe. Pour la phase de réalisation, il a été convenu avec l'enseignant de créer des stations dans le labo : une station qui testait la flottabilité et la perméabilité de divers matériaux, une station avec des livres sur l'eau et enfin, une station qui présentait l'eau sous divers états. La chercheure a d'abord animé chaque station puis l'enseignant a pris le relais par la suite; la chercheure se contentant alors d'un rôle mineur de soutien. La phase de réalisation consistait pour l'élève à remplir une fiche pour y consigner ses constats sur les phénomènes observés. Une sensibilisation des élèves aux divers objets de plastique qui flottent sur les cours d'eau a permis de mobiliser le DGF.

3.1.5 SEA sur les pistes d'animaux

La SEA des pistes d'animaux « Animals Tracks » a été créée en lien avec les éléments du programme du préscolaire concernant notamment les « connaissances se rapportant au développement cognitif [...], la régularité (ex. : Créer des suites d'objets de plus en plus complexes » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 68). La répétition des symboles afin de créer une séquence mathématique convenait à ce que l'enseignant (E01-A) du préscolaire voulait aborder comme apprentissage pour ses élèves. L'enseignant avait également le désir d'utiliser des pistes d'animaux pour ce faire. Les

arts ont également été mis à contribution via les motifs colorés sur la neige des différentes pistes d'animaux (voir le canevas en annexe Y et tableau 10).

Les liens avec la pédagogie hybride proposée reposent sur plusieurs aspects. Notamment, on a utilisé l'extérieur à des fins pédagogiques en reproduisant des pistes d'animaux chassés par les gens de la région, qu'ils soient autochtones ou allochtones. Cette activité s'inscrivait tout à fait dans les principes de la pédagogie du lieu. Les pistes ont par la suite été réalisées dans de la glaise offrant une perspective tridimensionnelle à l'expérience d'apprentissage, respectant le concept 3-4-5+ de la pédagogie autochtone.

Les dimensions culturelles autochtones ont été intégrées par le biais de la présence de l'Aînée (A1-A) tout au long du processus. Cette présence s'est manifestée tant dans le cadre de l'élaboration de la SEA avec l'enseignant et la chercheure qu'en classe, et ce, durant toutes les phases. Cette dernière a entre autres guidé les élèves pour l'apprentissage des noms d'animaux en Anishinabe. La participante Aînée a également profité de son temps en classe pour parler aux élèves de techniques de chasse et de l'importance de la neige pour les chasseurs, pour les aider à bien identifier la présence et le type de gibier : « La neige, c'est le grand-père » (A1-A).

La SEA a été élaborée pour se dérouler en plusieurs leçons d'environ 30 minutes étalées sur plusieurs jours. La chercheure s'est chargée des éléments logistiques de l'activité comme de mettre à l'échelle les empreintes et d'apporter le matériel comme la glaise et les stencils pour que les élèves puissent reproduire les pistes (voir photos en annexe MM).

La phase de préparation a consisté en une visite d'observation des pistes grandeur nature créées dans la neige par la chercheure. L'enseignant s'est dit impressionné par la rapidité avec laquelle les enfants Anishinabe reconnaissaient et distinguaient facilement les pistes d'orignaux et de chevreuils (cerfs de Virginie). (N.S., 18 février, 2016). La phase de réalisation s'est déroulée en classe en plusieurs étapes avec le support constant de la participante Aînée (A1-A) que l'enseignant a invitée de son propre chef.

3.1.6 SEA sur les propriétés d'isolation

La SEA sur les propriétés d'isolation de certains matériaux entrant dans la construction d'habitations a été élaborée conjointement avec l'enseignant (E06-A) de la classe de 4^e-5^e. Cette SEA impliquait de manière interdisciplinaire la science et la technologie de même que, dans une moindre mesure, la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté (voir le canevas en annexe Z et tableau 10). L'inspiration de cette SEA est venue d'une page d'un volume scolaire illustrant les matériaux d'isolation des maisons à travers diverses époques.

Le concept 3-4-5+ de la pédagogie hybride proposée s'est déployé par le biais de la construction réelle de différents concepts d'isolation par les élèves et ce, de manière collaborative avec leur enseignant et une personne-ressource. En effet, les élèves ont construit un mur de pierre avec des pierres et du ciment préparé pour les besoins de l'activité. Les matériaux utilisés ont ensuite été comparés avec ceux entrant dans la fabrication d'un wigwam construit dans la cour d'école, en collaboration avec un Aîné de la communauté (voir photo en annexe MM).

Les dimensions culturelles autochtones ont été mises en lumière par la contribution d'un Aîné lors de la construction d'un wigwam à l'extérieur et par la référence aux types d'architecture traditionnelle autochtone sous l'angle de la science, dans une perspective autochtone.

La SEA s'est réalisée avec la contribution de personnes-ressources du milieu soit un membre d'une des communautés Anishinabe et un membre allochtone. Ce dernier a collaboré à la construction de trois bases de bois servant à insérer différents types de matériaux isolants. Pour la phase de préparation, une discussion avec les élèves a été entamée au sujet des capacités d'isolation des divers modes de construction d'habitation y compris ceux relatifs à l'habitation traditionnelle Anishinabe. Pour la phase de réalisation et suite à l'élaboration des différents murs, un sèche-cheveux mis sur air froid a été utilisé pour vérifier la capacité isolante des divers matériaux.

Durant cette leçon, la chercheure a pris le rôle d'intermédiaire en présentant les personnes-ressources aux enfants pour ensuite prendre le rôle d'observateur pour le reste de l'activité. La phase d'intégration de cette activité a été réalisée de manière autonome par l'enseignant. Ce dernier a mentionné lors de l'entrevue de groupe avoir amorcé une discussion avec les élèves au sujet de la façon la plus efficace de garder les habitants au chaud pendant l'hiver et au frais pendant l'été, en établissant des parallèles avec les maisons longues des nations Iroquoiennes et celles des colons français.

Students shared the different ways their homes are heated and their homes were built. We then spoke about the Iroquois settlement and asked students

to demonstrate the differences between the long houses and the houses built by the settlers (E06-A).

3.1.7 *SEA : pow-wow*

Pour l'activité du pow-wow, l'enseignant (E04-A) désirait aborder le concept du pow-wow avec son groupe d'enrichissement culturel autochtone de 4^e-5^e année. Il se questionnait au sujet de la discipline à aborder. La chercheuse et l'enseignant ont donc entamé une discussion afin d'associer la SEA à des éléments du curriculum scolaire. Il a été convenu de la relier aux disciplines Éthique et culture religieuse ainsi qu'aux arts plastiques. (Voir le canevas en annexe AA et tableau 10).

La pédagogie hybride proposée s'est manifestée par le biais d'un travail collaboratif de fabrication d'un accessoire de regalias. Les régalias sont des habits cérémoniels richement décorés servant aux différentes cérémonies et danses lors d'un pow-wow. Cette activité permettait ainsi aux élèves d'aborder des savoirs dans une perspective réelle, et ce dans un concept de trois dimensions. La pédagogie autochtone s'est particulièrement manifestée par la sensibilisation des élèves, en cours de tâche, aux enjeux historiques liés aux cérémonies traditionnelles autochtones. En effet, la tradition éducative autochtone utilise les récits pendant l'exécution des tâches permettant d'ancrer des valeurs et des connaissances dans l'action.

Les dimensions culturelles autochtones s'accompagnaient des codes d'éthique du monde autochtone en lien avec les vêtements de cérémonie et leur signification. Cette démarche était facilitée par les proches de l'enseignant (E04-A), lui-même membre de la

communauté Anishinabe. De plus, le DGF retenu : Vivre ensemble et citoyenneté, avec l'axe de développement « Culture de la paix » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 50), a permis de situer la SEA dans les concepts d'égalité des droits et des conséquences négatives de l'interdiction des pow-wow en 1925.

Tableau 10. Synthèse des SEA (Phase II – Pratique collaborative – École A)

TABLEAU SYNTHÈSE DES SEA (phase 2-pratique guidée -école A)

SEA/(Phase) enseignant/école	Utilisation du narratif	Utilisation de Schéma-images	Non verbal exploité	Utilisation de la langue autochtone	Présence d'un Aîné/membre	Pédagogie du lieu	Concept 3-4-5+	Enseignement/ apprentissage par étayage	Approche inductive	Liens avec la progression	Liens avec les transversales	Liens avec les DGF	Liens avec le cadre d'évaluation	Interdisciplinaire
Turtle and the moon (2) (E02-A)	✓	✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Orphans in the sky (1) (E03-A)	✓	✓					✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Science et légende de la création (2) (E04-A)	✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
L'eau et la flottabilité (2) E05- A)			✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Les pistes d'animaux (2) (E01-A)		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Propriétés d'isolation (2) (E06- A)		✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pow wow (2) (E04- A)	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total SEA : 7	4	5	5	2	3	3	7	5	6	5	7	7	7	4

3.2 Phase II – Pratique collaborative : SEA de l'École B

Pendant la période d'absence de six semaines de la chercheure, trois des quatre membres du personnel enseignant de l'École B ont soit poursuivi une activité déjà amorcée, soit créé une autre activité à partir d'une idée discutée avec la chercheure avant son départ. C'est le cas entre autres du prolongement de la scène de la Nativité par l'enseignant (E08-B) et de la poursuite de l'activité du radeau et du concept de flottabilité par l'enseignant (E09-B). Pour sa part, l'enseignant (E07-B) a poursuivi avec d'autres groupes de Français, la leçon à partir de la légende de la Création. Il mentionne avoir travaillé le vocabulaire en Français au sujet de la chasse de la pêche et de la fourrure. Ce même enseignant a, par ailleurs, intégré le concept 3-4-5+ dans sa pratique, en faisant fabriquer des blocs de bois sur lesquels il colle les mots d'une phrase issue d'un texte afin de permettre un contact tactile avec les mots et la structure de la phrase. L'enseignant (E09-B) a développé une activité de mathématiques et d'univers social à partir de documents anciens concernant le prix des denrées en 1900. Une activité qui avait été abordée avant le départ de la chercheure, mais non encore mise en place. L'enseignant mentionne avoir intégré des dimensions culturelles autochtones par le biais d'un questionnement aux élèves en ce qui concerne la façon pour les autochtones de se procurer de la nourriture à l'époque.

Quatre situations d'enseignement apprentissage ont été élaborées lors de la phase de pratique collaborative pour l'École B. Premièrement, une SEA a été développée concernant le système politique : Algonquin political system; une seconde traitait de la

nutrition; une troisième touchait le canot d'écorce; une dernière SEA, *Let's taste Spring*, comprenait une visite à la cabane à sucre.

3.2.1 SEA : First nations political system

Lors de la rencontre pour l'élaboration d'une activité en phase de pratique collaborative, l'enseignant (E09-B) propose lui-même trois activités : la diète des autochtones en 1900 comparée à celle de 1980 et à celle d'aujourd'hui; l'organisation du gouvernement autochtone, sur laquelle il avoue avoir une méconnaissance, et enfin, une activité au sujet d'une personnalité autochtone du coin, thèmes sur lesquels les élèves feraient une recherche. Pour la pratique collaborative, le choix s'est arrêté sur une activité relative à l'organisation du gouvernement (voir le canevas en annexe BB et tableau 11). Le défi dans le cadre de cette co-construction de SEA est de travailler conjointement (enseignant 09-B et chercheure), afin d'inclure la perspective autochtone, laquelle est absente pour les notions de système politique vers 1980 pour la discipline de la géographie de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Comme le système traditionnel autochtone impliquait le consensus pour beaucoup de décisions, il a été établi d'aborder des notions relatives à la pratique du dialogue de la discipline Éthique et culture religieuse.

La pédagogie hybride s'est manifestée dans cette SEA par le débat qui s'est articulé sur un enjeu réel et par l'utilisation du bâton de parole pour l'exploitation du concept 3-4-5+. Les dimensions culturelles autochtones se sont articulées autour du système politique et institutionnel des Premières Nations, particulièrement la structure des communautés Anishinabe de proximité. Une personne-ressource autochtone, membre

de la communauté C3 est venue expliquer en classe les particularités de la structure des institutions politiques autochtones, entre autres le conseil de bande.

Pour la phase de préparation, une question à débattre était présentée aux élèves. La chercheure, après discussion avec l'enseignant, a apporté un bâton de paroles en classe afin de reproduire les techniques de prise de parole lors de débats traditionnellement en place chez les autochtones. L'enseignant a effectué lui-même la démarche auprès d'une technicienne en éducation spécialisée, membre de la communauté C3 afin qu'elle vienne expliquer à la classe le fonctionnement d'un conseil de bande. La chercheure a occupé le rôle d'observatrice lors du déroulement des activités en classe, n'intervenant qu'à une reprise pour discuter avec les élèves et l'enseignant du rôle du bâton de parole. Pour les autres leçons de cette SEA, le leadership en classe a été partagé entre l'enseignant et la personne-ressource autochtone.

3.2.2 SEA : Nutrition

Pour la SEA sur la nutrition, l'enseignant (E10-B) de première année désirait aborder des concepts de science et technologie. D'un commun accord, on a choisi d'inscrire l'activité sous le thème du mois de la nutrition (mars), en exploitant les concepts reliés à cette thématique dans la progression des apprentissages de la discipline de la science et de la technologie (voir le canevas en annexe CC et tableau 11). La chercheure a d'abord présenté à l'enseignant le guide alimentaire canadien pour les Premières Nations, Inuits et Métis (Santé Canada, 2007) (voir photos en annexe MM) disponible sur le site Internet de Santé Canada. Après discussion, des notions d'Éthique et culture

religieuse en mode interdisciplinaire ont été intégrées, mettant en lumière les liens qu'entretiennent les autochtones avec les animaux et les plantes, sources de nourriture et de vie.

La pédagogie hybride a été mobilisée de diverses manières. En premier lieu, le concept 3-4-5+ s'est opéré par la perception sensorielle de divers aliments en utilisant les cinq sens. Le goût a été évidemment mis en évidence dans cette SEA. En second lieu, l'aspect tridimensionnel a été concrétisé par la réalisation d'une cartographie corporelle de chaque élève afin d'y juxtaposer une reproduction du système digestif.

Pour intégrer des dimensions culturelles autochtones, on s'est inspirée du guide alimentaire canadien pour les Premières Nations, Inuits et Métis, mais également en établissant le lien entre les animaux chassés servant de nourriture et certaines plantes comestibles ou médicinales utilisées par les communautés Anishinabe de cette région, notamment le chaga¹⁶ avec lequel on fait du thé. L'Aînée (A2-B), qui intervient dans les deux communautés au niveau de la santé, est venue présenter l'importance de l'alimentation traditionnelle et les dangers d'une alimentation axée sur les hydrates de carbone générant, chez les populations autochtones, un problème d'obésité et de diabète.

L'élaboration du canevas de la SEA a été réalisée comme à l'habitude, en collaboration avec l'enseignant, en tenant compte, dans la planification, du niveau d'âge des élèves et de leur capacité à appréhender des termes scientifiques. Le guide alimentaire

¹⁶ Cette plante est reconnue en médecine naturelle pour ses propriétés antioxydantes.

spécifique aux autochtones a été présenté aux élèves en collaboration avec l'Aînée (A2-B). On a procédé par la suite à une dégustation d'aliments avec lesquels les enfants risquaient d'être moins familiers. Les aliments avaient été préparés par la chercheure.

3.2.3 SEA : *Le canot d'écorce*

Pour cette SEA, l'enseignant (E07-B) qui enseigne le français langue seconde a voulu aborder avec son groupe de 3^e-4^e année, des dimensions culturelles autochtones en intégrant un élément traditionnel, le canot d'écorce. Le canevas et le plan de leçon ont été élaborés conjointement afin de déterminer à quels éléments de la progression des apprentissages il était possible de se rattacher. Comme l'enseignant est spécialiste de discipline, il a été convenu d'aborder la SEA de manière unidisciplinaire, mais en la collant le plan possible au domaine général de formation, Environnement et consommation (voir le canevas en annexe DD et tableau 11).

C'est l'aspect de la fabrication d'un canot miniature en carton qui a permis de mobiliser des éléments du concept 3-4-5+, permettant d'intégrer la pédagogie hybride. Durant la SEA, on a de plus insisté sur l'importance de la rivière des Outaouais comme voie navigable de même que sur le rôle de la ressource (le bouleau) pour la fabrication d'embarcations.

Les dimensions culturelles autochtones ont été introduites par le sujet lui-même, en insistant sur les techniques utilisées par plusieurs nations autochtones des Amériques. Notamment, on a mis en évidence le canot d'écorce algonquin, tel celui qui est exposé à

l'aéroport d'Ottawa (voir photos en annexe MM), mais également les embarcations des Premiers Peuples de l'ouest, dont les Haïdas. Pour la réalisation de la SEA, la chercheure a répertorié des livres, manuels et liens Internet afin de trouver des documents expliquant les canots et les différents procédés de fabrication.

L'enseignant a fait une lecture en classe de textes sur l'histoire du canot et son rôle pour les Autochtones, notamment pour le commerce des fourrures. Ce dernier a également présenté divers types de canots fabriqués traditionnellement ou actuellement par divers peuples autochtones des Amériques. Puis, l'enseignant et la chercheure ont modélisé pour les élèves la fabrication du canot en donnant verbalement les étapes à suivre. Les élèves ont procédé par la suite à la fabrication d'un modèle en carton pour lequel ils devaient donner les directives de fabrication par écrit et oralement en français.

3.2.4 SEA : Let's taste Spring (la cabane à sucre)

Pour l'activité Let's taste Spring, l'enseignant (E08-B) désirait aborder avec ses élèves du préscolaire des éléments relatifs au printemps. Il a été décidé de réaliser une activité à partir de la cabane à sucre, une activité printanière populaire. La chercheure et l'enseignant ont choisi d'organiser une sortie dans une érablière, en liant cette expérience de sortie aux exigences du programme du préscolaire.

La pédagogie hybride proposée dans la recherche et le concept 3-4-5+ se sont manifestés par le biais d'une expérience authentique dans un cadre réel où plusieurs sens étaient sollicités. L'environnement extérieur se référait ainsi davantage à la pédagogie du

lieu. La SEA (voir le canevas en annexe EE et tableau 11) se voulait une occasion de favoriser des apprentissages signifiants notamment pour l'apprentissage de certains concepts mathématiques, les mesures par exemple ou scientifiques comme l'identification des essences d'arbres ou l'observation des techniques de fabrication de produits de l'érable. L'environnement extérieur a également été mis à profit pour l'identification des points cardinaux à partir de la position du soleil.

Les dimensions culturelles autochtones ont été amenées par le thème lui-même : le sirop d'érable. En effet, la fabrication du sirop d'érable est le fruit des connaissances des Premières Nations de l'est¹⁷, transmises ultérieurement aux colons français. Un fait que l'enseignant était étonné d'apprendre, « I thought French Canadians invented maple syrup » (E08-B, N.S., 16 mars 2016). La paternité de ce savoir-faire a été mise en évidence lors de la visite à l'érablière, en compagnie de plusieurs membres de la communauté C3. La phase de préparation a été réalisée en classe. Elle a consisté à identifier des feuilles d'érable et à distinguer, à l'aide de documents, les différentes étapes de la fabrication du sirop. L'enseignant a intégré les notions transmises par la chercheure au sujet du sirop d'érable. Il en a profité pour mettre en évidence le rôle qu'avaient joué les Premières Nations dans l'appropriation de ces techniques de fabrication. Des activités de mesures ont également été réalisées à l'aide de ficelle et d'une règle (un érable doit avoir un diamètre minimum pour récolter la sève sans endommager sa croissance). La

¹⁷ Plusieurs nations autochtones revendiquent la paternité du sirop d'érable, entre autres les Abénakis, Hurons-Wendat, Mohawks et Algonquins.

phase de réalisation s'est déroulée lors de la visite à l'érablière. À l'extérieur, l'enseignant était plutôt observateur et relativement passif. (N.S., 1^{er} avril, 2016). La phase d'intégration a consisté pour les enfants à raconter leurs apprentissages, une activité que l'enseignant a réalisée seul.

Tableau 11. Synthèse des SEA (Phase II – Pratique collaborative – École B)

TABLEAU SYNTHÈSE DES SEA (phase 2-pratique guidée -école B)

SEA/(Phase) enseignant/école	Utilisation du narratif	Utilisation de Schéma-images	Non verbal exploité	Utilisation de la langue autochtone	Présence d'un Aîné/membre	Pédagogie du lieu	Concept 3-4-5+	Enseignement/ apprentissage par étaillage	Approche inductive	Liens avec la progression	Liens avec les transversales	Liens avec les DGF	Liens avec le cadre d'évaluation	Interdisciplinaire
Algonquin political system (2) (E09-B)	✓				✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Nutrition (2) (E10-B)		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Le canot d'écorce (2) (E07-B)	✓	✓	✓				✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Let's taste Spring (la cabane à sucre). (2) (E08-B)			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total SEA 4	2	2	3	0	3	1	3	3	3	4	4	4	4	3

3.3 Synthèse des SEA développées en Phase II

En synthèse de la Phase II, il faut mentionner tout d'abord à titre d'invariant, la démarche collaborative qui a été similaire dans les deux écoles. À savoir, une co-construction des activités d'enseignement-apprentissage, puis un co-enseignement en classe. Cette co-construction s'est effectuée selon le cas dans une modalité : chercheure-enseignant ou chercheur-enseignant-Aînée ou dans un des cas, enseignant-Aînée ou membre de la communauté. Afin de libérer les enseignantes et les enseignants des contraintes logistiques, la chercheure a mis en place pour les deux écoles, le matériel nécessaire pour le déroulement des SEA. Un membre du personnel enseignant (E09-B) a réalisé par lui-même l'activité élaborée en tandem avec la chercheure et s'est occupé lui-même du matériel. Cette personne a de plus, sollicité des membres de la communauté pour ce faire. Les disciplines ciblées dans la Phase II, ont été relativement similaires encore une fois dans les deux écoles. Le concept 3-4-5+ a été mobilisé pour toutes les SEA réalisées en Phase II à l'École A de même qu'à l'École B. La présence d'une Aînée a été constatée pour trois des SEA développées au sein des deux écoles. Toutefois, la proportion est supérieure pour l'École B avec un résultat de 75 %. Un autre point commun se situe au niveau de l'utilisation de la langue autochtone qui ne s'est retrouvée que pour deux des sept SEA de l'École A et pour aucune à l'École B.

3.4 Phase III – Pratique autonome SEA de l'École A

L'un des buts de la démarche en trois phases distinctes était d'amener les enseignantes et les enseignants participants à atteindre, en Phase III, la pratique

autonome. Dans cette phase, ces derniers devaient concevoir de manière indépendante une situation d'enseignement-apprentissage (SEA), intégrant soit des dimensions culturelles autochtones, soit encore en exploitant les concepts de la pédagogie hybride proposée, ou idéalement les deux et ce en respectant le curriculum du Québec.

Cette élaboration devait se faire à partir du canevas standardisé pour les fins de la recherche, tel que celui utilisé en phase de modélisation et en phase de pratique collaborative. Dans ce contexte, la chercheure et les Aînées ont joué un rôle de mentors pour valider certains éléments soit de la conception soit de la réalisation de l'activité en classe. Sept SEA ont été conçues en Phase III, dont cinq pour l'École A et deux pour l'École B. Parmi celles-ci, deux ont été réalisées en classe avec les élèves durant la période de la recherche soit une à l'École A avec l'enseignant (E01-A). L'autre a été réalisée partiellement à l'École B avec l'enseignant (E09-B).

La consigne de développement d'une activité pédagogique de manière autonome avait été donnée aux membres du personnel enseignant de l'École A, avant le départ de la chercheure vers le milieu B, soit à la fin de février 2016. Entre-temps, un rappel par courriel avait été acheminé le 6 mars 2016 à l'École A, avec à nouveau les documents nécessaires à la production d'une SEA, soit le canevas de base et le modèle de plan de leçon, les domaines généraux de formation et les compétences transversales. De retour à l'École A pour finaliser les travaux de recherche, après cinq semaines d'absence, la chercheure constate, à la suite d'une rencontre de groupe, qu'aucun des enseignantes et des enseignants participant à la recherche n'a développé une activité intégrant l'une des

dimensions suivantes : les dimensions culturelles autochtones, des éléments de la pédagogie autochtone ou encore reliée à la pédagogie hybride (le concept 3-4-5+).

La chercheure se rend donc disponible pour soutenir les initiatives de conception de SEA. Par ailleurs, il faut noter que trois membres du personnel enseignant ne seront pas présents à la prochaine rentrée scolaire, deux pour des congés de maternité et un départ de la profession après six années d'enseignement. Les cinq SEA qui ont été produites de manière autonome par les enseignantes et les enseignants de l'École A sont les suivantes : La poésie par l'objet, Maple Moon, Joan of Arc, Flying Birds, et Frère Jacques en Anishinabe. Ces cinq situations d'enseignement apprentissage sont présentées ci-après.

3.4.1 SEA de la poésie par l'objet

L'enseignant (E04-A) a proposé une SEA qui exploitait des textes relatifs à la poésie, et ce, dans le cadre de la discipline *English language Art* (ELA). Dans cette SEA, les élèves, après avoir lu des poèmes d'auteurs autochtones, doivent écrire un texte poétique descriptif à partir de divers objets cachés dans une boîte qu'ils peuvent manipuler, mais sans les voir. Lors d'une consultation avec la chercheure, l'enseignant s'informe s'il est possible de ne pas inclure l'aspect d'interdisciplinarité dans l'élaboration de la SEA, comme il ne voit pas de liens entre le schéma narratif et d'autres disciplines. La chercheure lui suggère les arts plastiques par le biais d'un projet « land art ». Cette discipline a donc été ajoutée au canevas (voir le canevas en annexe FF et tableau 12).

Pour l'application de la pédagogie hybride, le concept 3-4-5+ est ici exploité via la perception tactile des objets que l'on propose à l'élève de décrire. Des éléments reliés à l'environnement naturel immédiat de l'élève (roche, feuilles, branches, plumes) sont également en concordance avec les principes de la pédagogie du lieu.

Les dimensions culturelles autochtones telles que proposées par l'enseignant (E04-A) s'intègrent via les poèmes d'auteurs autochtones choisis, de même que par le type d'objets sélectionnés pour la description poétique.

3.4.2 SEA : *Maple moon*

L'enseignant (E06-A) a élaboré une SEA interdisciplinaire pour son groupe de 4^e-5^e année. Cette SEA, conçue à partir du volume « Maple Moon » et relatant la légende mohawk du sirop d'érable, a été inscrite dans la discipline *English Language Art* (ELA), mais également dans la discipline de la science et de la technologie de même que dans la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté (voir le canevas en annexe GG et tableau 12). Dans le scénario proposé par l'enseignant, la fabrication du sirop d'érable était d'abord expliquée en classe par un parent membre de l'une des deux communautés Anishinabe de proximité. Un court diaporama expliquait le rôle des autochtones concernant les techniques de fabrication du sirop. Par la suite, l'enseignant proposait d'utiliser des contenants avec diverses catégories de sirop d'érable pour les présenter aux élèves. Ces derniers doivent consigner leurs observations à partir de divers paramètres dont le goût, la couleur, l'odeur. La légende issue du volume est ensuite lue par l'enseignant et les élèves inscrivent les éléments du schéma narratif à partir du modèle

circulaire développé par la chercheuse (annexe W). Des mots tirés de phrases issues du texte sont collés sur des blocs de bois. Ces mots pouvant ainsi être manipulés à la manière d'un casse-tête de façon à recréer la phrase d'origine.

La pédagogie hybride proposée s'exprime de diverses manières, d'abord par le biais d'une expérience sensorielle (3-4-5+) avec le sirop d'érable. Ensuite, par la manipulation des mots collés sur un support permettant de toucher la phrase, en quelque sorte. Finalement, l'aspect coopératif lié à cette dernière activité de manipulation des mots peut être aussi associé aux principes de coopération de la pédagogie autochtone.

Les dimensions culturelles se manifestent dans la proposition de l'enseignant, par le biais de la présence de membres de la communauté pour l'explication de la fabrication du sirop d'érable et par le thème lui-même remis dans son contexte culturel et historique. De même, la présentation de la légende à titre d'explication d'un phénomène naturel respecte la perspective autochtone pour l'apprentissage des sciences.

3.4.3 SEA : *Joan of Arc*

Cette SEA, conçue par l'enseignant (E03-A), a été inscrite comme étant interdisciplinaire. Elle a englobé plusieurs disciplines dont ELA, Arts, ECR, science et technologie de même qu'éducation physique (voir le canevas en annexe HH et tableau 12). Après la lecture d'un texte sur Jeanne d'Arc, les élèves sont invités à se rendre dans un boisé proche de l'école. Ceux-ci doivent par la suite rédiger un poème à partir de ce qu'ils ont vu, senti, entendu, touché ou même ressenti dans le boisé. Pour les arts, le

symbole de la croix étant très présent dans l'histoire de Jeanne d'Arc, les élèves sont invités à réfléchir sur ce symbole et à représenter par une image symbolique ce qui est important pour eux. L'œuvre pouvant prendre la forme d'une sculpture, d'un dessin ou d'un collage.

Cette activité interdisciplinaire impliquant les arts visuels et ECR permet aux élèves d'illustrer des éléments de leur expérience sensorielle, mais également d'illustrer des symboles spirituels ou religieux. Pour la leçon reliée à la science, l'enseignant aborde le sujet de la différence biologique entre l'homme et la femme et interroge les élèves sur certains stéréotypes qui vont au-delà des caractéristiques physiques. Une expérience de combat via le jeu du drapeau, important symbole dans l'histoire, est proposée aux élèves dans le cadre d'une leçon en Éducation physique et à la santé, une discipline dont l'enseignant (E03-A) est responsable pour l'ensemble de l'école.

Le concept 3-4-5+ de la pédagogie hybride est réinvesti par la proposition de l'enseignant de faire vivre aux élèves un apprentissage sensoriel en milieu réel dans ce cas-ci le boisé à proximité de l'école. Utilisant par le fait même des éléments de la pédagogie du lieu, l'aspect mystique de l'expérience proposée se rattache quant à elle à la pédagogie autochtone et fait référence au 5+ de l'expérience sensorielle de la pédagogie hybride proposée. L'enseignant compte aborder les dimensions culturelles autochtones dans son scénario de SEA par le biais d'une expérience en nature, en lien avec des éléments de l'histoire.

3.4.4 *SEA : Flying birds*

La SEA Flying birds a été élaborée en mode interdisciplinaire par l'enseignant (E02-A) pour son groupe de 2^e-3^e année. Il visait à fabriquer un mobile à partir d'un découpage de diverses formes d'oiseaux. Les disciplines impliquées ont été : la mathématique, la science et la technologie, ELA, de même que les arts plastiques (voir le canevas en annexe II et tableau 12). Ce projet s'inscrivait dans l'objectif que les enfants puissent offrir leur mobile à la fête des Mères.

La pédagogie hybride s'illustre par le biais de la proposition d'une activité à l'extérieur pour ramasser des rameaux pouvant servir de support pour le mobile. La SEA propose plusieurs activités de manipulation respectant ainsi le concept 3-4-5+.

Des dimensions culturelles autochtones ne sont pas formellement identifiées dans cette SEA, mais il aurait été possible de la relier à l'activité extérieure de même qu'au respect de l'environnement. Il est possible de lier également au DGF environnement et consommation bien qu'il ne soit pas directement indiqué sur le document produit par l'enseignant.

3.4.5 *SEA : Frère Jacques en Anishinabe*

Cette SEA a touché plusieurs niveaux scolaires, car elle a été réalisée par l'enseignant (E01-A) qui dirige la chorale de l'école et donne les cours de musique (voir le canevas en annexe JJ et tableau 12). Pour cette SEA, qui visait la discipline musique, l'enseignant a fait appel à l'Aînée (A1-A) afin d'explorer le répertoire de chants en langue

Anishinabe. Ce participant à la recherche a fréquenté les pensionnats autochtones et a mentionné ne pas connaître de chants traditionnels dans sa langue maternelle. Par ailleurs, elle avait traduit elle-même la chanson Frère Jacques, version retenue pour l'activité.

La pédagogie hybride se marie donc avec les dimensions culturelles autochtones. Le recours au savoir d'une Aînée constitue le lien avec la pédagogie proposée alors que le recours à la langue maternelle relève de dimensions culturelles.

Dans cette SEA, l'Aînée a été présente dans toutes les étapes de la démarche; pour le choix de la chanson, pour les pratiques avec l'enseignant qui a dû s'approprier les subtilités de prononciation de la langue Anishinabe et ensuite lors des répétitions avec les élèves. Une présentation de cette chanson dans le cadre d'une journée culturelle a été faite devant tout le personnel de l'école, des parents allochtones et autochtones et des membres de la communauté (CLSC – municipalité, et autres organismes) ce qui a suscité beaucoup d'émotion parmi des membres des communautés.

Tableau 12. Synthèse des SEA (Phase III – Pratique autonome – École A)

TABLEAU SYNTHÈSE DES SEA (phase 3-pratique autonome -école A)

SEA/(Phase) enseignant/école	Utilisation du narratif	Utilisation de Schéma-images	Non verbal exploité	Utilisation de la langue autochtone	Présence d'un Aîné/membre	Pédagogie du lieu	Concept 3-4-5+	Enseignement/ apprentissage par étaillage	Approche inductive	Liens avec la progression	Liens avec les transversales	Liens avec les DGF	Liens avec le cadre d'évaluation	Interdisciplinaire
La poésie par l'objet (3) (E04- A)	✓		✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Maple moon (3) (E06-A)	✓				✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Joan of Arc (3) (E03-A)	✓		✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Flying birds (3) (E02-A)			✓			✓	✓				✓			✓
Frère Jacques en Anishinabe (3) (E01-A)	✓			✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓	
Total SEA : 5	4	0	3	1	2	3	4	1	3	3	4	3	4	3

3.5 Phase III – Pratique autonome : SEA de l'École B

À l'École B, deux membres du personnel enseignant sur quatre ont produit une SEA pour la Phase III de la pratique autonome. Il s'agit de l'enseignant (E07-B) qui a élaboré la SEA Papoose et de l'enseignant (E09-B) qui a conçu la SEA : *the Algonquin diet*. La SEA produite par ce dernier constitue l'une des deux SEA (Écoles A et B) réalisées formellement en classe durant le séjour de la chercheure.

3.5.1 SEA : Papoose

La SEA *Papoose* a été élaborée par l'enseignant (E07-B) pour son groupe de 3^e-4^e année. Conçue de manière interdisciplinaire, cette activité visait à fabriquer une version miniature d'un porte-bébé traditionnel Anishinabe. La SEA a été inscrite dans la discipline ECR et elle sollicitait également la discipline des arts plastiques, de la géographie de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, de même que le domaine des langues (ELA) (Voir le canevas en annexe KK et tableau 13).

Au regard de la pédagogie hybride et du concept 3-4-5+, c'est l'aspect manipulation « hands-on » qui en fait foi, tel que précisé par l'enseignant dans le plan de leçon. Les dimensions culturelles sont présentes dans cette SEA par l'apport des éléments reliés au porte-bébé (tikinagan), traditionnellement conçu à partir de matériaux naturels assurant le transport d'un bébé sans entraver la marche. L'enseignant mentionne dans le canevas les thèmes suivants par rapport aux dimensions culturelles : « Traditional way of

life, history, culture, method of living, means of survival, significance of nature, religion and tradition, colours, fabric » (E07-B).

3.5.2 SEA : *The Algonquin diet 1905-1980*

La SEA : *The Algonquin diet* a été réalisée en classe par l'enseignant (E09-B). Cette activité visait à amener les élèves de 5^e -6^e année à établir des comparaisons entre les aliments consommés par la population locale en 1905 et ceux consommés en 1980 et à les mettre en parallèle avec ceux consommés actuellement. Cette SEA interdisciplinaire s'est inscrite en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, en science et technologie de même qu'en ECR (voir le canevas en annexe LL et tableau 13).

Le déroulement de la SEA s'est effectué en quatre leçons. Deux des leçons ont été réalisées durant la période de la recherche. La première leçon visait à présenter la tâche et les guides d'identification, de même qu'à inviter la personne-ressource de la communauté à sensibiliser les élèves aux codes d'éthique relatifs à la collecte de plantes. La sortie terrain avec prise de photos devait également être effectuée dans le cadre de cette première leçon. En leçon deux, l'Aînée (A2-B), est venue présenter le tableau des valeurs nutritives, dont le guide alimentaire canadien pour les Premières Nations, Inuits et Métis, de même qu'un diaporama sur les enjeux de santé pour les autochtones, particulièrement concernant le diabète. La troisième leçon consistait à remplir un questionnaire sur les habitudes alimentaires actuelles des élèves et à les comparer avec celles d'autrefois. Pour la quatrième leçon que l'on peut associer davantage à la phase de réalisation, les élèves étaient invités à produire une affiche qui illustrait la comparaison

entre les différentes époques au point de vue des habitudes alimentaires particulièrement auprès des populations Anishinabe.

La pédagogie hybride et le concept 3-4-5+ pouvaient être exploités via l'identification et la collecte en milieu réel de plantes comestibles. Par ailleurs, en raison d'un printemps tardif, il n'a pas été possible de le faire à l'extérieur.

Les dimensions culturelles autochtones sont amenées par le contexte lui-même de la SEA et par la tâche confiée à l'élève. L'identification de plantes sur support visuel s'est établie avec le support d'un membre de la communauté, et ce, en respect des codes éthiques en vigueur. De même, la présentation par l'Aînée (A2-B) des valeurs nutritives des aliments consommés a permis de mettre en perspective les enjeux de santé qui sont particuliers aux autochtones comme, le taux d'obésité et de diabète qui sont élevés au sein de ces populations.

Tableau 13. Synthèse des SEA (Phase III – Pratique autonome – École B)

TABLEAU SYNTHÈSE DES SEA (phase 3-pratique autonome -école B)

SEA/(Phase) enseignant/école	Utilisation du narratif	Utilisation de Schéma-images	Non verbal exploité	Utilisation de la langue autochtone	Présence d'un Aîné/membre	Pédagogie du lieu	Concept 3-4-5+	Enseignement/ apprentissage par étaillage	Approche inductive	Liens avec la progression	Liens avec les transversales	Liens avec les DGF	Liens avec le cadre d'évaluation	Interdisciplinaire
Papoose (3) (E07-B)			✓				✓	✓			✓			✓
The Algonquin diet (3) (E09-B)			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total SEA : 2	0	0	2	0	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2

3.6 Synthèse des SEA développées en Phase III

La synthèse de cette phase où les enseignantes et les enseignants devaient développer en solo une SEA intégrant des éléments de la pédagogie hybride proposée et/ou de dimensions culturelles révèle que des disciplines ont émergé par rapport à d'autres. Il s'agit entre autres de la discipline de la science et de la technologie qui a été réinvestie dans quatre des cinq SEA conçues par les membres du personnel enseignant de l'École A et pour l'une des deux SEA de l'École B. La langue d'enseignement (*English language Art*) était présente dans quatre des SEA de l'École A. Une constante, durant cette phase a été que les enseignantes et les enseignants avaient en tout temps accès, soit à la chercheure, soit aux Aînées impliquées dans la recherche. Le concept 3-4-5+ a été présent dans toutes les SEA conçues par les membres du personnel enseignant à l'exception de la SEA : Frère Jacques en Anishinabe, réalisée par l'enseignant (E01-A). La présence d'un Aîné ou d'un membre de la communauté a été exploitée dans deux des cinq SEA de l'École A et se retrouve dans l'une des deux SEA qui ont été produites par les membres du personnel enseignant de l'École B. Semblable à la Phase II, la langue autochtone a été peu utilisée ce qui constitue pour cette Phase III, un des points communs entre les deux écoles. Par ailleurs, l'Éthique et la culture religieuse et bien qu'en position mineure dans la démarche interdisciplinaire, a figuré dans chacune des deux SEA qui ont été développées à l'École B contre seulement une sur les cinq de l'École A. Il faut préciser que seulement une des SEA élaborées en Phase III a été réalisée entièrement durant la période de la recherche il s'agit de celle réalisée par l'enseignant (E01-A) tel que mentionné plus haut. Une SEA a été exécutée partiellement à l'École B par l'enseignant

(E09-B) il s'agit de la SEA : *The Algonquin diet*. Le calendrier de la recherche n'a pas permis à la chercheure d'être témoin en classe des autres SEA conçues de manière autonome.

Les Phases II et III visaient à amener les enseignantes et les enseignants à intégrer des dimensions culturelles autochtones par le biais de situations d'enseignement-apprentissage. Cette démarche inscrite dans l'action s'accompagnait d'une réflexion sur l'action. La section suivante fait état des divers moments réflexifs apparus au cours de ces phases.

4. LES RÉSULTATS DE L'ÉTAPE 5 : ÉVALUATION-RÉFLEXION

La recherche-action amène une réflexion sur l'action dans un processus itératif. Les résultats de l'étape d'évaluation de l'action posent un regard sur divers paramètres, lesquels seront enrichis de l'analyse qui sera présentée au chapitre suivant. La réflexion présentée dans la section qui suit, a été réalisée à partir de grilles d'analyse et se penche en premier lieu sur l'action c'est-à-dire sur les situations d'enseignement-apprentissage développées à partir de paramètres comme le curriculum scolaire du Québec, la pédagogie hybride privilégiée, les dimensions culturelles abordées. À partir des fiches réflexives recueillies lors des différentes phases, des entrevues de groupes et des notes du journal de bord de la chercheure, la réflexion des participants vient rendre compte en second lieu des apprentissages et du cheminement réalisé au cours de ces dernières phases de la recherche.

4.1 Évaluation des SEA au regard du curriculum scolaire (PFEQ)

En ce qui concerne les liens établis avec le curriculum scolaire soit : la progression des apprentissages, les compétences transversales, les domaines généraux de formation de même que des éléments reliés au cadre d'évaluation, la proportion se situe à 100 % pour la Phase I et la Phase II et ce, pour les deux écoles. La chercheuse étant directement impliquée lors de ces deux phases dans l'élaboration des SEA, a certes influencé ce résultat. Par ailleurs, lors de la Phase III, pour les SEA conçues en pratique autonome, c'est le lien avec les compétences transversales qui a été le plus présent dans cette phase soit une proportion de 100 %. Toutefois, les liens avec la progression des apprentissages, les DGF ou le cadre d'évaluation ont figuré de manière explicite dans cette même phase dans une moyenne de 71 %. La proportion la plus importante se situant auprès de l'École A avec un résultat de 80 %. L'École B quant à elle a établi des liens seulement au travers de l'une des deux SEA conçues de manière autonome.

Le dernier élément de la grille d'analyse au regard du curriculum a été l'aspect interdisciplinaire des SEA développées lors de l'expérimentation. Modélisée à 75 % en Phase I, cet aspect a été davantage exploité à l'École B avec un résultat respectivement de 75 % en Phase II et de 100 % en Phase III. Toutefois, il faut tenir compte que seulement, deux SEA ont été conçues de manière autonome pour cette école. L'École A, se situe à cet égard autour de 60 % avec l'élaboration de cinq SEA.

4.2 Évaluation des SEA au regard du cadre théorique : la pédagogie hybride proposée

Les éléments des SEA sur lesquels le regard s'est porté ont été en lien avec la pédagogie autochtone soit : l'utilisation du narratif, l'utilisation de schémas ou d'images, l'exploitation du non verbal, l'utilisation de la langue autochtone de la communauté, la présence d'un Aîné(e) ou d'un membre de la communauté, le concept 3-4-5+, l'enseignement apprentissage par étayage et l'approche inductive. Ces éléments inspirés du cadre théorique dont notamment les concepts de Yunkaporta (2009), (tableau 1) et les approches autochtones de l'apprentissage suggérées par Kanu (2011a), ont servi de cadre pour l'analyse.

Bien qu'incluse au même titre que la pédagogie autochtone au sein de la pédagogie hybride proposée, la présence d'éléments spécifiques à la pédagogie du lieu a aussi fait l'objet d'une analyse au regard des SEA développées.

Le narratif qui inclut les histoires, contes et légendes, Yunkaporta (2009), a été utilisé par l'École A à plus de 75 % au cours des Phases I et III. Dans le cas de l'École B, cette stratégie a été utilisée une fois sur deux. L'emploi de schémas et d'images, bien que modélisé en Phase I par la chercheure, n'a fait partie des SEA qu'une fois sur deux dans la Phase II. Cette approche a été absente, et ce, pour les deux écoles, lors de la Phase III. L'exploitation du non verbal a été relativement constante avec un résultat moyen pour les deux écoles de plus de 73 %.

La langue autochtone un important véhicule culturel qui a servi dans la moitié des SEA modélisées n'est apparue en Phases II et III, que dans le cadre d'activités réalisées à l'École A. La langue des communautés de proximité a été intégrée dans les SEA réalisées en Phase I de modélisation avec les enseignants : (E01-A, E05-A, E06-A, E07-B, E10B) en Phase II de pratique collaborative avec les enseignants : (E01-A, E02-A, E05-A). La langue Anishinabe étant moins présente au sein des communautés (C3 et C4) de l'École B, il n'a pas été possible en Phase II et III d'intégrer la langue dans les SEA faute de locuteurs disponibles. Un seul participant a intégré la langue autochtone dans la SEA conçue de manière autonome, il s'agit de l'enseignant (E01-A), lequel avait expérimenté en Phase I et en Phase II l'intégration de la langue dans les activités de classe, et ce, avec le support de l'Aînée (A1-A).

À cet égard, la présence d'un(e) Aîné(e) ou d'un membre de la communauté a été modélisée dans une plus forte proportion en Phase I auprès de l'École A : relativement, 75 % contre 50 % pour l'École B. Toutefois, cette proportion s'est inversée dans le cadre de la Phase II. En Phase III, l'École B a fait appel à la présence d'une Aînée(e) pour une des deux SEA réalisées de manière autonome. Ce résultat a été légèrement inférieur pour l'École A soit se situant à 40 %. Par ailleurs, deux membres du personnel enseignant de l'École A ayant vécu la présence d'une Aînée ou d'un membre de la communauté dans le cadre des SEA réalisées en Phase I et II, l'ont réinvesti en Phase III lors de la conception d'une activité de manière autonome. Il s'agit des enseignants (E01-A) et (E06-A).

Le concept 3-4-5+ constituant l'approche hybride privilégiée dans le cadre de l'expérimentation était présent dans toutes les SEA ayant fait l'objet de la modélisation par la chercheure. Le 3-4-5+ a été employé dans une plus grande mesure à l'École A, avec un résultat respectivement de 100 % en Phase II et de 80 % en Phase III. L'École B affiche quant à elle un résultat de 75 % en Phase II. Le concept a été mis à profit dans l'une des deux SEA de la Phase III, élaborée par les membres du personnel enseignant de cette école. En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage par étayage et bien qu'utilisée dans une proportion de 87 % en Phase I et II, cette stratégie a été l'objet de peu de réinvestissement en Phase III, particulièrement à l'École A avec un résultat de 20 % seulement.

L'approche inductive, c'est-à-dire une approche qui va du général au particulier et qui met l'élève dans une situation problème comme élément déclencheur, a été présente dans seulement la moitié des SEA développées à l'École A pour la phase de modélisation. La proportion a été de 75 % pour les SEA modélisées à l'École B. Par ailleurs, l'approche inductive est apparue dans une plus grande proportion en Phase II de pratique collaborative, et ce, pour les deux écoles, respectivement de 86 % pour l'École A et de 75 % pour l'École B. En Phase III, l'approche inductive a été abordée dans trois des cinq SEA conçues par les membres du personnel enseignant de l'École A et, dans l'une des deux SEA élaborées par les membres de l'École B.

Enfin la pédagogie du lieu dans ce cas-ci, des activités réalisées à l'extérieur et utilisant un lieu spécifique à des fins d'enseignement apprentissage a été davantage

réinvesti en Phase III de pratique autonome par les membres du personnel enseignant qui avaient vécu en Phase I de modélisation, cette pédagogie via une activité réalisée à l'extérieur. Il s'agit des enseignants (E02-A, E03-A, E04-A et E09-B). Il faut toutefois prendre en compte que pour l'École B, la Phase II a été réalisée en période hivernale ce qui peut expliquer le faible pourcentage. Le tableau synthèse ci-après (tableau 14) fait état des résultats par École Au regard des concepts amenés par Yukaporta (2009) et Kanu (2011*a*).

Tableau 14. Les SEA au regard du cadre théorique

Éléments de la SEA	Phase 1			Phase 2			Phase 3		
Utilisation du narratif	A 3/4 75%	B 2/4 50%	Total A-B 6/8 75%	A 4/7 57%	B 2/4 50%	Total A-B 6/11 55%	A 4/5 80%	B 0/2 0%	Total A-B 4/7 57%
Utilisation de schéma-images	¾ 75%	2/4 50%	5/8 63%	4/7 57%	2/4 50%	6/11 55%	0/5 0%	0/2 0%	0/7 0%
Non-verbal exploité	2/4 50%	4/4 100%	6/8 75%	5/7 71%	¾ 75%	8/11 73%	3/5 60%	2/2 100%	5/7 71%
Utilisation de la langue autochtone	2/4 50%	2/4 50%	4/8 50%	2/7 29%	0/4 0%	2/11 18%	1/5 20%	0/2 0%	1/7 14%
Présence Aîné/membre	3/4 75%	2/4 50%	5/8 63%	3/7 43%	3/4 75%	6/11 54%	2/5 40%	1/2 50%	3/7 43%
Pédagogie du lieu	2/4 50%	1/4 25%	3/8 37%	3/7 43%	1/4 25%	4/11 36%	3/5 60%	1/2 50%	4/7 57%
Concept 3-4-5+	4/4 100%	4/4 100%	8/8 100%	7/7 100%	3/4 75%	10/11 91%	4/5 80%	1/2 50%	5/7 71%
Enseignement apprentissage par étayage	A 4/4 100%	B 3/4 75%	Total A-B 7/8 87%	A 5/7 71%	B 3/4 75%	Total A-B 7/8 87%	A 1/5 20%	B 1/2 50%	Total A-B 2/7 29%
Approche inductive	2/4 50%	3/4 75%	5/8 62%	6/7 86%	¾ 75%	9/11 82%	3/5 60%	1/2 50%	4/7 57%

4.3 Évaluation des SEA au regard de dimensions culturelles autochtones

Plusieurs dimensions, habituellement, mais non exclusivement associées à la culture autochtone, ont été présentes au sein des SEA développées dans le cadre de la recherche-action. Citons entre autres : la langue un important facteur culturel, l'importance du territoire et du milieu naturel, les légendes, les récits et la spiritualité, enfin, les éléments reliés à une histoire récente ou ancienne et la science dans une perspective autochtone. Une version simplifiée de ces dimensions est présentée ci-après (figure 3). Presque indissociables de la pédagogie autochtone qui ne sépare pas les disciplines entre elles, l'on peut retrouver plusieurs de ces dimensions culturelles au sein d'une même SEA. Celles-ci sont également intimement liées à la forme de transmission, culturellement privilégiée. En tenant compte de cet aspect, ces dimensions sont abordées ci-après.

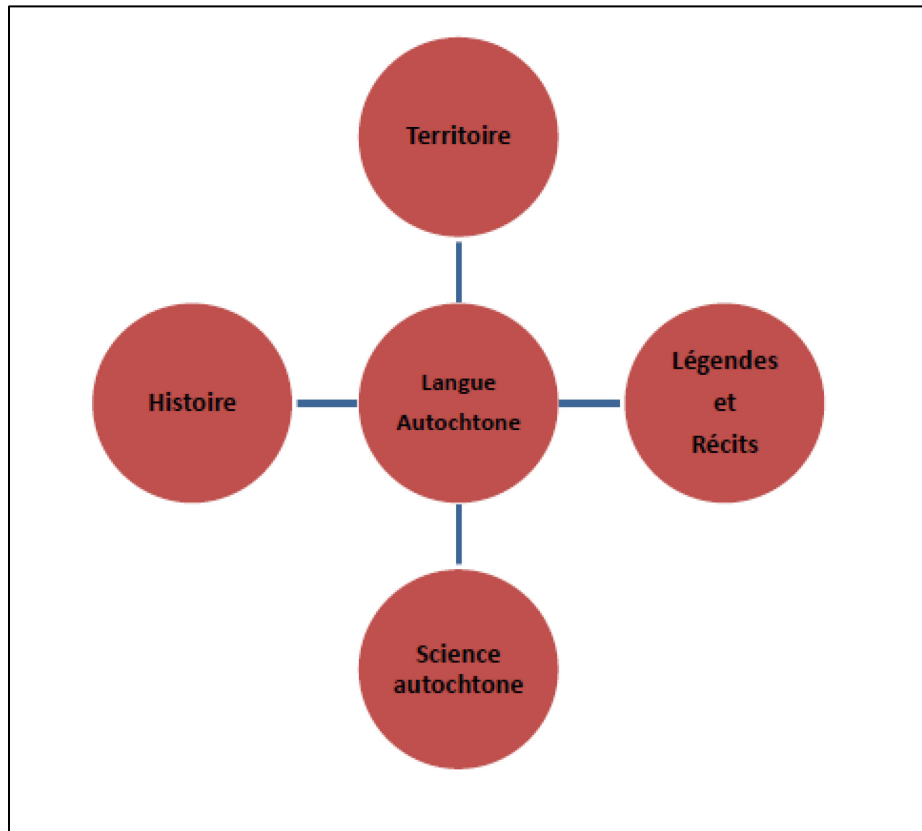


Figure 3. Dimensions culturelles autochtones

4.3.1 *La langue des communautés*

La langue Anishinabe a été utilisée à six reprises dans les SEA. Les activités dans ce contexte étaient présentées en langue autochtone d’abord et ont été liées à la légende de la Création, à la traduction en Anishinabe d’un livre pour les enfants (Memegwaci) de même que pour la chanson Frère Jacques chantée en Anishinabe. Dans la plupart des cas, c’est une Aînée qui s’est exprimée en classe dans la langue des communautés. La langue autochtone a toujours été présentée en premier de manière orale, puis la forme écrite était abordée selon l’âge et le niveau de littéracie des enfants. Dans d’autres circonstances, la

langue, bien que présente, a joué un rôle mineur comme pour les activités sur la flottabilité ou encore pour l'eau dans tous ses états où les mots avec leur prononciation validée par un membre de la communauté étaient affichés dans la classe et répétés aux enfants.

4.3.2 Les éléments naturels et liés au territoire

Cinq activités ont été réalisées en lien avec le territoire ou des objets issus du milieu naturel. Il s'agit des SEA de la traite des fourrures au commerce de bois, celle liée à la cabane à sucre (Let's taste Spring), ou encore le radeau, la science dans la légende de la création, l'activité sur les pistes d'animaux et la poésie par l'objet. S'ajoute à cette liste la SEA développée en Phase III par l'enseignant (E03-B) : Joan of Arc où le territoire est la prémisses pour une quête de sens en milieu naturel situant cette activité à l'interface culturelle. L'aspect mystique des révélations de Jeanne d'Arc sous un grand arbre vient se juxtaposer au lien spirituel entretenu par les autochtones avec le territoire.

4.3.3 Les légendes, les récits et les éléments liés à la spiritualité

Sept SEA ont été basées sur les légendes avec des niveaux scolaires différents en abordant des disciplines différentes. C'est le cas entre autres pour la légende Anishinabe de la Création, laquelle a été utilisée pour plusieurs SEA. Les disciplines abordées furent la science et la technologie, la géographie et les langues premières ou secondes. Des récits ont également été choisis en raison de leur contenu lié à des légendes autochtones. Entre autres une légende Inuit (*Orphans in the Sky*) issue d'un livre. Par ailleurs, l'aspect

spirituel a été quant à lui effleuré via la SEA au sujet de la roue de médecine de même que via l'activité du pow-wow et de celle pour la SEA *Joan of Arc*.

4.3.4 *Les dimensions culturelles liées à l'histoire ancienne ou récente*

Huit SEA ont abordé des éléments liés à l'histoire ancienne ou récente. Il s'agit des activités traitant du système politique avec un regard à la fois sur les structures politiques des nations algonquiennes dans le passé, mais également sur les structures actuelles comme les conseils de bande et le conseil tribal. La SEA sur les propriétés d'isolation a également permis cet aller-retour temporel liant les techniques d'isolation du passé avec le wigwam et les techniques des maisons habitées actuellement. Au niveau des techniques anciennes et récentes, les SEA au sujet du canot d'écorce et de l'eau et de la flottabilité ont permis de mettre en perspective le réseau hydrographique des régions où s'est déroulée la recherche. Ce réseau contient un fort élément historique tant chez les autochtones que pour l'histoire de l'ensemble du Canada.

Sous cette rubrique de l'histoire ancienne ou récente, il est possible de classer la SEA sur la nutrition : *The algonquin diet*, car les plantes comestibles représentant des connaissances ancestrales ont été mises en parallèle avec l'alimentation contemporaine et son impact sur des problèmes très actuels de santé chez les autochtones. Les deux SEA au sujet du sirop d'érable : *Let's taste Spring* et *Maple Moon* peuvent également être classées ici.

La SEA au sujet de la scène de la nativité peut être associée soit à des aspects spirituels autochtones somme toute récents (la crèche a été inspirée d'une crèche huronne), ou encore être liée à l'aspect historique de cette interprétation de la nativité apportée par la colonisation.

4.3.5 La science dans une perspective autochtone

La science et la technologie comme cité plus haut a été la discipline la plus souvent abordée dans l'élaboration des SEA. Afin de respecter l'épistémologie autochtone au regard des sciences cette dimension culturelle a été abordée à plusieurs reprises, et ce, pour toutes les phases. Citons notamment en Phase I, les SEA de la traite des fourrures au commerce de bois, l'eau dans tous ses états, la légende de la Création, et le radeau. Pour la Phase II de pratique collaborative, neuf SEA sur onze ont abordé les sciences dans une perspective autochtone soit en relevant les éléments scientifiques contenus dans les légendes, ou en distinguant des connaissances reliées entre autres aux phénomènes des phases de la lune à partir de la tortue terrestre de l'Est, ou l'observation de phénomènes naturels reliés aux animaux présents dans la culture des communautés de proximité comme les pistes de l'orignal et du chevreuil. Des savoirs reliés davantage aux technologies ont également fait l'objet d'enseignement-apprentissage. C'est le cas de la SEA au sujet du canot, laquelle abordait différentes techniques des autochtones à travers le pays, mais également avec la SEA sur les propriétés d'isolation. Cette activité d'enseignement-apprentissage permettait de se questionner sur les techniques ancestrales pour isoler des habitations comme le wigwam. En Phase III, les deux SEA dans lesquelles

les sciences et la technologie dans une perspective autochtone ont fait partie de la proposition ont été : Maple Moon proposée par l'enseignant (E06-A) avec les techniques traditionnelles de fabrication du sirop d'érable de même que pour Algonquin diet. Cette dernière qui mettait notamment en lumière certaines propriétés de plantes comestibles et ou médicinales dans une perspective autochtone a été réalisée par l'enseignant (E09-B). Les sciences dans une perspective autochtone, une dimension culturelle relativement peu abordée fera l'objet de l'analyse et de la discussion au chapitre suivant.

4.4 Réflexion au regard des apprentissages et du cheminement

Les apprentissages ne se sont pas réalisés qu'en fin de parcours, mais s'échelonnent tout au long de la démarche de recherche-action. Les notes au journal de bord de la chercheure, de même que les fiches réflexives et les entrevues semi-dirigées ont permis de rendre compte des apprentissages de tous les participants y compris ceux de la chercheure. Le regard posé sur la pédagogie hybride par les enseignantes et les enseignants et les Aînées de même que leur position en ce qui concerne les dimensions culturelles en cours d'expérience sont suivis de leurs réflexions sur l'ensemble du cheminement de cette expérience de recherche.

4.4.1 Pédagogie hybride : l'appropriation des enseignants

La pédagogie hybride, une proposition de la chercheure qui permet de lier la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu, a servi d'assise pour le développement d'activités d'enseignement-apprentissage (SEA) et ce, pour les Phases I, II et III.

Le concept 3-4-5+ lequel, constitue une version très synthétisée de cette proposition pédagogique est présent dans le discours tant verbalement que dans les fiches réflexives de tous les enseignantes et les enseignants, et ce pour toutes les phases. C'est 52 occurrences de ce concept qui ont été relevées incluant également des termes comme : *hands-on*, *senses* ou encore *kinesthetic*.

Pour un des membres du personnel enseignant, la proposition pédagogique est perçue comme flexible. « Because, it's so flexible ». (E01-A) Un autre mentionne que cette pédagogie peut contribuer à répondre aux divers styles d'apprentissages des élèves. « To use that kind of approach in the classroom Ah, those kind of lessons, the design helps to incorporate multiple learning styles » (E06-A). L'enseignant (E09-B) quant à lui constate le lien qui peut s'établir entre la pédagogie privilégiée et le curriculum formel tout en intégrant la vision du monde autochtone. « I'd say it is related to the curriculum in the classroom. The Indigenous worldview » (E09-B).

En Phase II de pratique collaborative, les enseignantes et les enseignants intègrent des exemples spécifiques concernant l'application de la pédagogie hybride. Citons notamment : « Hands on by using the puppets. Connection to the real world with the map and the creation story » (E05-A), ou encore : « Tangible elements (keepsake-trinkets) from the story to build connection, allowing students to illustrate their ideas; providing visual aid to help organize ideas » (E03-A). Ou comme cet enseignant qui mentionne : « The students were able to see, feel, and smell the different textures of the material being used » (E06-A). D'autres indiquent une volonté d'intégrer cette pédagogie dans leur

pratique régulière « I can integrate this into all other subjects writing-outdoor activity, language and math » (E08-B).

Par ailleurs, l'aspect intuitif (le +) du concept 3-4-5+ de la pédagogie proposée n'a été mentionné que par l'enseignant qui est autochtone « Interactive, activity based, hands on, intuition and prior knowledge used » (E04-A). Pour cet enseignant, cette pédagogie est intimement liée aux valeurs autochtones. « So the pedagogy kind of weaves into Indigenous values through kind of all that stuff [...] the pedagogy » (E04-A). Ce dernier mentionne également qu'après l'expérience vécue dans le cadre de la recherche, il se sent même une obligation d'intégrer la pédagogie autochtone. Il se voit dorénavant également comme une ressource pour ses collègues au regard des dimensions culturelles autochtones et des protocoles qui y sont rattachés.

I feel an obligation now to do Indigenous pedagogy. I felt like I came into the school. I did not know how to do Indigenous pedagogy. I just knew the perspective and history. [...] I could help them with just history, knowledge and how to do [...] about cultural activities properly (E04-A).

4.4.2 *Pédagogie hybride : l'observation des enseignants de l'engagement des élèves*

Au cours de chacune des phases, les enseignantes et les enseignants associent particulièrement la proposition pédagogique de la pédagogie hybride à l'engagement des élèves. « These classes are getting the children's attention by using the senses that you used, the taste, the smell, things like that are really engaging them » (E10-B). Des occurrences de ce facteur ont été relevées à 28 reprises tant dans les fiches réflexives que dans les notes verbales recueillies lors des entrevues semi-dirigées. En fait, ce constat des

enseignantes et des enseignants quant à l'engagement des élèves est avec le concept 3-4-5+ un des éléments significatifs qui se dégagent de cette recherche. Des termes comme : « engaged, very engaged, highly engaged » sont repérés soit dans le discours soit dans les fiches réflexives. Un enseignant souligne pour sa part l'engagement soutenu des élèves : « engaged throughout the activity » (E06-A); d'autres termes cités se rapprochant de l'engagement ont été recueillis : « interested », ou « stayed on task » ou « actively involved » ou encore « happy to participate » ou « enjoyment for learning ».

Un enseignant pour sa part, mentionne que l'utilisation de la pédagogie hybride proposée dans la recherche donne comme résultat de diminuer les problèmes de comportement en classe : « No behavior problems, the students stayed on task » (E09-B). D'autres ont relevé l'intérêt des élèves à démontrer leurs savoirs, particulièrement ceux reliés au milieu naturel comme ce fut le cas lors de l'activité extérieure avec les pistes d'animaux, une activité réalisée en Phase II. « Interest in bringing previous knowledge into the classroom. Like knowing more than the teacher » (E01-A). D'autres observent que les élèves travaillent mieux lorsqu'ils sont actifs : « They work better when they are active » (E02-A). La participation des élèves semble même surprendre quelques uns particulièrement sur les retombées auprès de certains élèves. « I am impressed, even X was working and active in class » (E04-A). « This activity made X work » (E08-B).

4.4.3 Pédagogie hybride : le support requis

Les enseignantes et les enseignants ont toutefois exprimé des besoins pour l'intégration de la pédagogie autochtone ou de dimensions culturelles dans le quotidien

de la classe. À cet égard, les besoins exprimés en fin de démarche relèvent soit du matériel tangible nécessaire à l'application du concept 3-4-5+ soit au regard du temps requis. Le besoin de matériel différent a été exprimé, afin de faire en sorte de s'éloigner des photocopies comme le mentionne l'enseignant (E07-B) ou de repenser le matériel parce que les autochtones ne vivent plus comme avant ou représentent peu ce qui est illustré dans les manuels scolaires comme le cite l'enseignant (E10-B). En somme, ce qui est exprimé, c'est le besoin que le matériel présente une vision plus actuelle des autochtones.

I think, you know learning about the traditional ways but also what it is today for the students who are living it today eh! It's quite new. It's a lot of a different place than before. So even we are looking at our textbooks, the students do not connect anymore. I think we need to update the material we are using. (E10-B).

4.4.4 Pédagogie hybride : le temps et l'organisation

L'élément du temps a été cité par ailleurs par la plupart des participants, et ce, particulièrement au regard de la préparation. « We need a lot of time like that canoe activity there's a lot of prep » (E07-B). Cela demande même, selon certains, de repenser la classe et ses ressources et même de repenser les horaires et l'organisation du temps, encore souvent découpé par matière. « Need to change our schedule, like we cannot sort of stop part of the project to teach something else and then go back to it, it really needs to have a flow » (E02-A). Cet enseignant a entre autres souligné que l'application en classe des concepts pédagogiques amenés dans le cadre de la recherche requerrait une bonne dose de créativité. « We need to be extra creative to make it work and make everybody feel useful all the time » (E02-A). Par ailleurs, certaines insécurités particulièrement en ce qui

a trait à la gestion de classe se sont manifestées : « Sometimes hands-on activities can be messy and challenging to set up. This is something that I am working on » (E09-B). D'autres ont exprimé des insécurités en raison du contexte d'enseignement qui suppose davantage d'activités extérieures, un commentaire d'ailleurs relevé à deux reprises par un enseignant : « I would have been uncomfortable if I had to be alone on the boat with students »; « If I would have to do it myself. Not a chance! » (E03-A). De même, ce commentaire de la part de l'enseignant de maternelle : « And I just think, I grew up, I'm a city girl, I grew up in the city. I am just trying to do the best that I can. I did not have this experience » (E01-A). Parce que majoritairement citadins, les membres du personnel enseignant ont peu de connaissances du milieu naturel et par conséquent, de ce qui est lié au territoire autochtone (N.R., 16 septembre 2015).

La contrainte de temps et d'organisation peut toutefois être tempérée pour certains en demandant le support de la communauté. La communauté étant perçue dans ce contexte comme une ressource. « Yes that's time and money for sure. Somebody from the community, that's something that came up this time with the political system » (E09-B).

4.4.5 *Pédagogie hybride : le discours des Aînées autochtones participantes*

Le discours des Aînées au sujet de la pédagogie hybride, laquelle est fortement inspirée de la pédagogie autochtone, fait fréquemment référence à l'aspect expérientiel avec un rôle important dévolu au narratif. Cet aspect a été particulièrement relevé par

l'Aînée (A1-A). « Comme je te dis, ce que j'ai vu que j'ai touché la plupart du temps de mes mains ouais » (A1-A).

Ce que j'ai appris, c'est ce que j'ai observé, touché et vu, pas entendu. Mais après, il y a toujours une histoire qui vient avec. Plus d'activités extérieures ça c'est bien important pour moi. Juste aller, aller toucher la neige. Ça va plus, s'ils veulent voir comment faire. C'est pas juste une perdrix qu'on mange. Des affaires que l'on peut faire avec comme des jouets ou des décorations dans la maison des décorations. C'est la même chose pour le lièvre. C'est spécial c'est quelque chose. C'est puissant (A1-A).

Pour l'Aînée (A2-B) la pédagogie et les dimensions culturelles devraient s'inscrire dans le curriculum. Une intégration qui devrait se faire tout au moins selon elle pour les élèves autochtones :

If they can introduce that into the curriculum of having we don't have to say that everybody has to participate in it but it would be nice to see our First Nation students being able to be allowed to go to these classes whether it's language or learning of the culture of their land. (A2-B)

4.5 Dimensions culturelles autochtones : le discours des participants (Phase III)

4.5.1 Discours des enseignants concernant les dimensions culturelles autochtones (Phase III)

En fin de projet, lors d'une dernière entrevue semi-dirigée, les enseignantes et les enseignants ont exprimé spontanément leurs réflexions au sujet de la culture autochtone, que certains formulent dans une vision plus actuelle. En effet, le discours sur la culture des communautés de proximité est en fin de la démarche, plus actuel que passéiste pour au moins trois des participants : « What it is today » (E10-B). « A revival, you know, of

First Nation culture [...] other ways of doing things, other processes [...] renewal pride » (E03-A). « We can always relate to the Algonquin; to their everyday life » (E07-B).

Une plus grande empathie dans le discours est également apparue. Un discours qui inclut dorénavant les traumas, et ce, bien que ces aspects n'aient jamais fait l'objet de discussions durant la recherche. « A big trust that has been broken » (E05-A); « There are gaps also in the culture » (E01-A). « The history, sort of negative influence on their culture; I can appreciate and I can totally understand I totally understand » (E03-A). Pour l'enseignant autochtone, c'est une référence spontanée aux écoles résidentielles qui est manifestée. « Yes, residential school » (E04-A).

Pour plusieurs, le discours sur la culture des communautés de proximité inclut dorénavant les élèves auxquels ils enseignent. Une position qui contraste avec le discours initial. Comme en témoignent, les propos suivants : « A lot of Indigenous roots » (E09-B), « ...into their lives » (E10-B). Mais, tout particulièrement, les propos de l'enseignant (E03-A) : « How can I relate to the students? To their culture? [...] bringing home to them » (E03-A). Des propos sur la culture qui sont également en lien avec l'identité des élèves : « It's another layer into the work that we already produce. It's their background so it creates another layer » (E09-B). « A lot more identity can come in to the work that we are doing, you know » (E03-A).

En Phase III, à la fin de l'expérience de la recherche-action, les exemples reliés aux dimensions culturelles sont plus spécifiques et certains citent notamment la langue comme véhicule culturel. À titre d'exemple :

Having them create a story on their own from their Indigenous perspective (E03-A). Connection to local trap lines-family hunting. Learned Algonquin words for bear-good morning and fish. Recognizing features of animals based on foot (E01-A). We introduced the way leaders are chosen in traditional indigenous groups. Also we introduced the talking stick (E09-B). Planning design of a canoe-environment (E07-B). Tell the time, background knowledge of maple syrup (E08-B). I would like to deepen the students understanding of the role of Indigenous peoples in the shaping of the landscape (E09-B). Having the words in the three languages written in big letters being presented to the students (E10-B).

Par ailleurs, un inconfort est apparu en Phase I, chez au moins un participant l'École A (E05-A) et chez un des participants de l'École B, « I am not Native » (E07-B). Cet inconfort s'est manifesté plus fortement à la fin de la démarche, particulièrement au sein de l'École A. Quatre membres du personnel enseignant sur six de cette école ont exprimé un inconfort à l'effet d'aborder des éléments reliés aux dimensions culturelles des communautés autochtones de proximité tel qu'en témoignent ces propos : « How I am appropriating your culture. Because I'm not. It's just I respect it so much that I want to know more » (E01-A).

That's probably where I'll be most worried to be giving like false information [...] like false information. It's like I don't know if I should be giving this information to them you know (E05-A). Like that grey zone and I thought, I would be ok with it but as I was doing it, I felt very uncomfortable » (E01-A). It's like stepping on a ground that we don't belong much you know, we didn't grow to that culture (E02-A). Oh gosh! Can I really do that, I'm not First Nation (E03-A).

À cet égard, certains proposent de remédier à ce sentiment d'inconfort en consultant des membres de la communauté : « I would just ask permission » (E01-A). De même, afin de combler l'écart ressenti, plusieurs proposent des solutions qui incluent la

communauté autochtone de proximité et les membres qui auront donné leur accord. C'est le cas de quatre membres du personnel enseignant de l'École A : (E01-A; E03-A; E04-A; E05-A) et de deux membres de l'École B soit (E09-B et E10-B) à titre d'exemple : « The pedagogy isn't difficult or challenging to understand. It is the content that I need to know more about. I would love a retreat for teachers or a workshop that deepens our local culture » (E01-A). Une démarche qui se veut en respect des protocoles « I would just ask permission from a community member » (E01-A). La communauté est également perçue comme une occasion de développement professionnel ou comme des possibilités de contacts à réactiver ou à initier : « Moi, je peux les inviter plus souvent. J'ai encore tous mes contacts dans la communauté » (E07-B). « So we can invite many, different communitie's members to come in and share and help transmitting that knowledge because they're obviously knowledgeable » (E10-B).

I don't know Algonquin culture all that niche [...] culture there's similarities, even like anything. I was teaching, like I did not know that well. I'll ask somebody for help you show me something to teach. That's what I would do » (E09-B).

I have this idea there is the cultural center It would be nice as a staff if we have funds to have an activity with the center with the staff, obviously on our own professional development time ...maybe somehow, we should have an official link with the community, have a face to face with somebody (E01-A).

I think there is a lot of openness among parents among Elders, the cultural center. I know I've even gone to the band office and they're nothing but pleasant. I really think they're really open and supportive in anything to do with the strengthening of that culture (E03-A).

4.5.2 *Discours des enseignants concernant le rôle de l'école dans l'intégration des dimensions culturelles autochtones (Phase III)*

Les discours quant à la perception du rôle de l'école et, par le fait même, du rôle de l'enseignant en ce qui concerne l'intégration des dimensions culturelles autochtones ont été réexaminés en fin de projet afin de vérifier si l'on pouvait noter des écarts. On remarque qu'au moins un enseignant (E10-B) s'exprime ouvertement quant à sa responsabilité au sein de l'école au sujet de l'intégration des dimensions culturelles autochtones, comme en témoigne cet extrait du verbatim de l'enseignant :

I think it's my responsibility as a teacher especially from this community I think. A much bigger responsibility [...]. What they do with it after is of course Hey! They carry on or not through family or community events but my role I think it's very important to make the tradition alive » (E10-B).

À cet égard, contrairement au discours tenu au début de la recherche, resté plus général, les enseignantes et les enseignants expriment en *je* leur implication dans l'intégration des dimensions culturelles autochtones. Cette intégration pour certains inclut un partenariat de même qu'une invitation à être plus conscient : « I'm excited to be integrating more » (E01-A), « I envision myself trying ». « Try to be more aware » (E06-A). « To use it more often together » (E05-A). Un enseignant cite même un exemple précis d'activités : « I would like to do an activity with birch. » (E07B). L'enseignant autochtone en ce qui le concerne envisage pour l'an prochain de faire plus souvent référence à des dimensions culturelles autochtones : « use them more often next year » (E04-A). Ce dernier se perçoit également comme une ressource pour l'équipe-école.

Definitely, a resource for others, I would say I am not an expert or anything but I think that just being from the background that can help what is culturally appropriate even after your staff meeting teachers came to me and ask. I could help them with just history, knowledge and how to do... about cultural activities properly (E04-A).

Les liens entre l'école et les communautés autochtones de proximité deviennent par ailleurs plus explicites : « We have to invite them more even though we are a public school they shouldn't need an invitation to come to school so this is something to incorporate for sure » (E09-B). « Well I need the community. I will welcome the community. Come on in! » (E05-A). Deux membres du personnel enseignant évoquent particulièrement les Aînés dans une démarche de collaboration école-communauté soit l'enseignant autochtone (E04-A) et également l'enseignant (E03-A) : » I think the community will be a good resource [...] having elders coming into the school, just having [...] they have such a wide range of knowledge even, for non-Indigenous students » (E04-A).

So I think that it really does depend on what you're doing and whose advice you will seek out. You know what I mean. In that context, I really felt I wanted an elder. You know because the elder will be very representative of the community you work with, you know. And again get advice from an elder (E03-A).

Making sure we keep close communication with our aboriginal community within our communities (E10-B).

We have to invite them more even though we are a public school, they shouldn't need an invitation to come to school so this is something to incorporate for sure (E07-B).

Par ailleurs, pour un des membres du personnel enseignant, cette responsabilité d'établir le lien entre l'école et les communautés s'étend même à la commission scolaire. L'aspect de régularité des communications entre les deux entités est également mentionné.

Schoolboard I think, if we would have more regular involvement in the discussion about Indigenous population and making sure we're keeping close communication with our aboriginal community within our communities (E10-B)

4.5.3 *Discours des Aînées autochtones concernant leur rôle et le rôle de l'école dans l'intégration des dimensions culturelles autochtones (Phase III)*

Les deux participantes Aînées voient un rôle important qui peut leur être confié et qui peut être élargi à la communauté dans l'intégration de dimensions culturelles autochtones. Ce rôle, qui s'exprimait difficilement en début de la recherche, prend un autre sens en fin de démarche. C'est un rôle en tant que personnes-ressources. Ces ressources peuvent venir de communautés plus éloignées de l'école de proximité. Particulièrement, pour certaines personnes ayant préservé d'importants savoirs culturels tel que mentionné par la participante Aînée de l'École B :

To provide them with the resources, that you know that First Nations can offer to bring this into the curriculum. Which I'm sure we wouldn't have a problem because we have so many people that are you know maybe not right here in the community but we do have in the surrounding area [...]; ... so there's a lot of people there that can be of a contact and resources (A2-B).

Pour l'Aînée de l'École A, le rôle de la communauté et des Aînés est aussi lié aux savoirs traditionnels, non pas dans une vision folklorique des traditions, mais dans une

perspective très pragmatique et concrète dans le cadre d'activités qui ne sont pas seulement le fait d'une intervention d'une seule journée. Un rôle qui selon elle peut avoir un impact sur les enfants.

C'est la préparation. Le début jusqu'à la fin. Mais c'était (sic) pas fini comme avec l'original. Pis, l'autre chose que l'on peut faire, c'est fumer la viande, la préparation de tout ça, ça peut prendre des jours. C'est (sic) pas juste une journée à faire l'original. Préparer la viande et sécher. La faire fumer (A-1).

Comme moi, j'étais intéressée à beaucoup des choses comme les plantes médecines, ben intéressée j'étais attirée tout petite quand j'ai commencé à marcher c'est là j'ai commencé à goûter les plantes. C'est ça pis. Au moins c'est là ça va faire quelque chose. Regarde là les toutes petites là tantôt y m'ont posé des questions hein... c'est le fun de... C'est surtout des filles tsé y sont venues. (A1-A)

Cette dernière se dit par ailleurs prête à assumer un plus grand rôle auprès des membres du personnel enseignant et dans l'école. « J'ai hâte encore dans le futur de voir, pis ah, c'est quoi. C'est quoi ça va être mon rôle là, je vais être prête. Je vais, je vais être plus ouverte pour pouvoir aider, être là » (A1-A).

Pour cette Aînée, l'importance de ce rôle impacte même la façon de prendre soin de soi. Une responsabilité assumée du rôle de passeur de la culture.

Moi je suis toute ouverte pour apprendre à qui qui veut apprendre la langue, mais aussi autre chose les médecines. Je parle avec beaucoup de monde aussi pas juste je suis là, je dis à beaucoup de monde je suis en

forme je me tiens en forme, je fais attention à moi parce que moi je voudrais apprendre¹⁸, je suis là tu sais je suis là, tsé.

L'Aînée (A1-A) souligne également avoir attendu ce moment depuis longtemps et que le fait que ce soit dans l'école publique, confère un statut spécial à ses interventions dans l'école. Elle entrevoit même que ses interventions pourraient faire un changement.

Moi tu sais là c'a fait des années que j'attends j'attendais après tsé qu'ils viennent me voir. J'ai attendu longtemps. Pis je vois ça comme un quelque chose que ça va faire un changement ici, [...] ici c'est différent; ici là, c'est vraiment quelque chose. C'est vraiment quelque chose [...] Parce qu'ici c'est la commission scolaire (A1-A).

Ce rôle de l'école pourrait selon l'Aînée (A-2-B) favoriser une plus grande tolérance et peut-être diminuer la discrimination envers les élèves autochtones et contribuer à rebâtir une fierté de l'identité. C'est avec beaucoup d'émotion que l'Aînée mentionne :

I remember myself as a young student I would never admit that I was native. And only because of discrimination. Like talking... I was in grade eight school and introduce myself saying my father is Irish and French, I never say my mother was native, people look down at you... poverty ...it's too bad (A-2-B).

4.6 Réflexion des participants-enseignants au sujet du cheminement de la recherche et de la démarche d'accompagnement

Dans cette recherche-action, tous les participants ont agi avec la chercheure dans un contexte itératif de réciprocité. La réflexion des Aînées s'est manifestée tout au long

¹⁸ Apprendre doit être ici compris comme enseigner

du cheminement. Par ailleurs, une attention particulière est accordée à la prise en compte des réflexions des participantes et des participants membres du personnel enseignant sur la fonction d'accompagnement de la chercheuse auprès de ces derniers, en tant que praticiens.

Pour plusieurs, le choix de la démarche en trois phases a facilité leur intégration des dimensions culturelles autochtones. Certains mentionnent même que cette démarche a semblé plus facile qu'ils ne le croyaient au départ. « I think it's a lot easier to implement than it seems », « I thought it would have been a little harder. But it wasn't that hard » (E04-A). Pour certains, la démarche a constitué un défi professionnel reculant en quelque sorte les limites de leur zone de confort « My own say is, to my own experience my uncomfortable zone I would say and we stretch that zone » (E01-A). « That's why it pushed me to be a better teacher. Much more into the classroom of what we have » (E10-B). Une certaine insécurité a d'ailleurs été vécue par certains au début du processus.

It's like anything new it's like Oh gosh can I really do that, I'm not First Nation. How am I gone be like you know How am I gone be able to do this you know But I think that it was really neat I had Ah ah moment which was really neat. It's like when we were planning the last session with you. And I was thinking is this really it? I think now it is just keeping it in the back of your mind » (E03-A).

Pour l'enseignant E07-B, c'est avec un certain scepticismisme au départ qu'il s'est engagé dans le processus de la recherche, mais c'est l'intérêt démontré par les élèves qui l'a davantage convaincu. C'est d'ailleurs à nouveau l'aspect expérientiel de la pédagogie hybride qui est cité par cet enseignant.

I was a little bit skeptical nervous. We don't have extra time. Is it going to be more work and you came and it was making students more interested our activities were more hands on, more engaged for sure and away from photocopies (E07-B).

Pour d'autres, la démarche a été considérée comme un rappel afin d'être plus vigilant pour faire en sorte d'intégrer les dimensions culturelles des élèves de manière régulière. « Like the 3-4-5, incorporating that just being aware of incorporating it into your everyday lesson, just more often I guess. Was eh was a nice little reminder » (E05-A).

Certains participants ont qualifié la démarche d'accompagnement de « non intrusive ». C'est le cas des enseignants (E07-B) et (E09-B). Une démarche où le travail s'accomplit ensemble. « We kind of worked together » (E09-B). Ce dernier se sent même à l'aise de guider quelqu'un d'autre. « That's what I want to say, first you feel guided and then we walked together and then I was the one leading. I would feel ok to guide someone now » (E09-B). L'enseignant (E08-B) considère plutôt qu'il a occupé le rôle de second dans la démarche. « Second seat, back seat ... But now that I've seen it firsthand » (E08-B). Pour l'enseignant (E10-B) la démarche fait en sorte de s'appuyer sur le programme tout en engageant les élèves. « It's a nice process where you can make sure you're drawing from the curriculum from the QEP as well as being able to capture, and engage the students, which is very important » (E10-B).

4.7 Réflexion de la chercheure au sujet du cheminement de la recherche et de la démarche d'accompagnement

Dans le rôle d'accompagnement par la chercheure, il convient de retenir que deux formes d'accompagnement ont été mises en place, soit le tutorat et le coaching. L'accompagnement de type tutorat a été privilégié pour huit des enseignants. Une démarche d'accompagnement doit en bout de piste viser l'autonomie. Bien que cette autonomie n'ait été que partiellement atteinte dans le temps dévolu pour la recherche, sept de ces enseignantes et enseignants ont toutefois conçu une activité d'enseignement apprentissage de manière autonome. Leur démarche de conception a été élaborée en validant soit auprès de la chercheure ou auprès des Aînées. Le recours aux Aînées montre de leur part un plus grand degré de confort au regard des dimensions culturelles autochtones et de la pédagogie associée.

Plusieurs facteurs sont venus influencer les choix de la chercheure pour le type d'accompagnement à privilégier. Tout d'abord, le faible niveau de connaissance du milieu et de ses ressources de même que le faible niveau de familiarité avec la culture des communautés de proximité de la part du personnel enseignant a été un élément imprévu. Ce phénomène observé même chez les enseignantes et les enseignants ayant plusieurs années d'expérience d'enseignement auprès d'élèves autochtones a obligé une réorientation de la démarche d'accompagnement afin de donner le temps nécessaire aux apprentissages et à la réflexion de se faire.

Par ailleurs, le degré d'autonomie recherché a été atteint pour deux des membres du personnel enseignant. Ces derniers ont atteint un degré d'autonomie suffisamment grand au point de vouloir en accompagner d'autres.

Il convient de noter également le manque de ressources matérielles tant dans les écoles que dans l'environnement immédiat, ce qui a obligé une prise en charge de cet aspect par la chercheure. En effet, la recherche de matériel permettant de travailler les trois dimensions du concept 3-4-5+, demandait en particulier pour l'École B, des déplacements chez des fournisseurs situés à plus de 60 km. Le choix de la chercheure de libérer les membres du personnel enseignant de cet aspect de logistique visait non pas à les rendre dépendants de l'accompagnement, mais à les libérer des contraintes qui auraient risqué de les éloigner de la réflexion sur la conception des activités d'apprentissage et sur la pratique en classe.

En résumé de ce chapitre, on remarque que plusieurs SEA ont été développées dans le cadre de cette recherche et que la majorité des activités d'enseignement apprentissage peuvent s'inscrire dans le curriculum actuel du Québec sans trop d'adaptation ou de modifications. Toutefois, des absences au curriculum ont quelquefois complexifié cette tâche d'intégration des dimensions culturelles autochtones. La conception de ces SEA a fait l'objet d'une négociation constante entre les attentes des enseignantes et des enseignants au regard de leur planification et les exigences du cadre de recherche. Cette démarche s'est effectuée en tout temps avec le respect dû aux partenaires Aînés autochtones, lesquelles ont joué un rôle soit dans l'élaboration ou la

prestation des SEA. L'appropriation des enseignantes et des enseignants du concept 3-4-5+, lequel constitue une version simplifiée des éléments relatifs à la pédagogie hybride proposée, reste sans doute la proposition la plus retenue et intégrée par l'ensemble des participantes et des participants. Une analyse plus fine des différents paramètres présents tout au long de la démarche de recherche permettant de répondre à la question et aux objectifs de recherche est présentée dans le chapitre suivant.

CINQUIÈME CHAPITRE. ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'analyse et la discussion des résultats de la recherche s'insèrent dans un processus itératif respectant ainsi la méthodologie choisie soit celle d'une recherche-action dans une posture autochtone. Cette analyse constitue le dernier élément de l'étape d'évaluation de la recherche-action. L'analyse se fait en premier lieu, par rapport aux dimensions culturelles, et ce, du point de vue de la perception de ces dimensions de la part des différents acteurs. En second lieu, la place que ces dimensions ont pu tenir au sein des SEA est analysée particulièrement dans le contexte du curriculum scolaire en vigueur au Québec. En troisième lieu, l'appropriation de la pédagogie hybride par les enseignantes et les enseignants fait l'objet de l'analyse. En quatrième lieu, les assises d'un modèle sont proposées suivies en cinquième lieu, d'une discussion en lien avec la question et les objectifs de la recherche. Les mérites, impacts et limites viennent clore en sixième lieu ce chapitre de l'analyse et de la discussion.

1. DIMENSIONS CULTURELLES AUTOCHTONES : UNE PERCEPTION QUI ÉVOLUE

Au cours de la recherche, il est apparu important de connaître en amont et aval de l'expérience, la perception des divers participants au regard de la culture et plus particulièrement en ce qui a trait aux dimensions culturelles autochtones. Il est important de rappeler ici que la population étudiante des écoles publiques où s'est déroulée l'expérimentation est composée de près de 55 % d'élèves appartenant à des communautés autochtones Anishinabeg. Les dimensions culturelles autochtones font référence ici aux

éléments culturels relatifs aux communautés de proximité de chacune des écoles, mais également, à ceux étant identifiés dans la littérature comme pouvant être généralisables (Cajete, 2000; Little Bear, 2000). Ces dimensions culturelles autochtones sont : La langue des communautés, les éléments naturels et liés au territoire, les légendes, les récits et les éléments liés à la spiritualité, les éléments ou événements liés à l'histoire ancienne ou récente, la science dans une perspective autochtone.

L'analyse du cheminement de ces perceptions est présentée ci-après. En premier lieu est abordé le discours des enseignantes et des enseignants relativement aux dimensions culturelles autochtones et la perception de leur rôle en ce qui concerne leur intégration dans le quotidien de la classe. En second lieu, l'analyse du discours des Aînées quant à la perception de leur rôle au sein de l'école au regard de ces mêmes dimensions est présentée.

1.1 Dimensions culturelles autochtones : le discours des enseignants qui se modifie

Le discours des enseignantes et des enseignants au sujet des dimensions culturelles autochtones s'est modifié en cours de recherche. C'est un cheminement qui s'est effectué de manière graduelle. En effet, les résultats présentés au chapitre précédent et colligés à la Phase 0 démontrent au départ soit une négation des différences culturelles, soit une méconnaissance de la culture autochtone. Ce fait a été observé même chez les membres du personnel enseignant ayant travaillé plusieurs années ou ayant grandi dans l'un ou l'autre des milieux où s'est effectuée la recherche.

La négation des différences ou en d'autres termes, la volonté de vouloir mettre tout le monde sur le même pied, sans distinction donne une fausse impression de pratiquer une pédagogie inclusive (Nieto, 2005). Cette vision homogène ou universelle de la culture qui relève d'une pensée ethnocentrique n'amène pas de réels changements (Bennett, 1999). Cette position perçue comme tolérante, un phénomène observé également dans les travaux de Kanu (2011*b*) peut mener selon certains auteurs, à une sorte « d'aveuglement face au racisme et aux discriminations (*color-blindness*) » (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 115).

Ce principe d'aveuglement est toutefois contesté par Lund et Carr (2010) qui mettent plutôt en évidence le concept du monde blanc (*whiteness*) et de ses privilèges, concept qui se retrouve souvent évacué du discours sur la culture : « Contrary to mainstream thinking that preaches “color-blindness,” [...] Whiteness is shrouded with denials » (p. 230). Carr (2016) parle même d'une « invisible whiteness », une invisibilité qui masque les différences et qui peut même aller jusqu'à les banaliser. Dans le même sens, Battell Lowman et Barker (2015) suggèrent que cette invisibilité de la culture dominante est fortement ancrée dans un processus qui devient la norme et qui relève davantage de la posture de colonisateur. Une posture, qui, bien que non exprimée ouvertement, est toutefois bien présente. Une invisibilité qui teinte aussi bien le curriculum scolaire, qu'il soit formel ou informel (Banks, 2010*b*; Magnan, Pilote, Vidal et Collins, 2016), que le matériel didactique disponible et, à la limite, la formation des enseignants. Par ailleurs, la difficulté d'exprimer verbalement des éléments de leur propre culture, un phénomène observé tant chez les enseignantes et les enseignants allochtones

que chez certains participants autochtones, ne relèverait pas nécessairement d'une négation consciente, car, comme l'exprime Erickson (2010), notre propre culture nous est si familière qu'elle devient difficile à distinguer. Colomb (2012) mentionne que deux questions importantes se posent : « Comment je regarde et je questionne ma culture et comment j'apprends des autres cultures? » (p. 24).

Lors des premières phases de la recherche, les résultats démontrent que la perception chez les enseignantes et les enseignants de la culture des communautés autochtones de proximité est passéiste. C'est une vision artefact de la culture, qui demeure immuable (Erickson, 2010), à peine évolutive ou même qui ne peut exister hors de la Nature, comme le mentionnent ces auteurs : « As if the exposure to urban space automatically liquidates Indigenous identity in favour of cosmopolitan multiculturalism » (Battell Lowman et Barker, 2015, p. 80).

À cet égard, des faits très contemporains reliés au monde autochtone comme le système politique actuel des Premières Nations ou même l'existence d'un guide alimentaire canadien spécifique aux autochtones sont méconnus des enseignants.

La méconnaissance de la culture de l'autre et du milieu apparaît très clairement dans tous les instruments de collecte de données. En ce qui a trait à la connaissance du milieu et de ses ressources, la méconnaissance est généralisée, car 19 occurrences ont été notées. Il faut noter l'exception toutefois de l'enseignant autochtone (E04-A) qui réside dans la communauté C1 ou encore de l'enseignant (E07-B) qui a grandi avec des amis autochtones des nations Anishinabe et Ojibway.

Selon Kanu (2011*b*), ce manque de connaissance avoué diminue sérieusement la capacité de l'enseignant à assumer un rôle de médiateur culturel de même que comme on le verra plus loin, sa capacité à négocier avec des éléments du curriculum scolaire. Une méconnaissance qui selon cette auteure influence également les choix pédagogiques et l'impact de ces choix sur la réussite des élèves autochtones.

Ce discours initial sur la culture et le regard sur l'autre s'est toutefois modifié en cours de recherche, et ce, pour la majorité des enseignants. Tous les enseignants et les enseignantes se situent dorénavant au stade ethnorelatif, Bennett (1999) sauf un enseignant (E02-A) qui est demeuré au même stade ethnocentrique (Bennett, 1999) qu'en début de recherche. Cet enseignant avait initialement un discours portant à minimiser les différences, ce qui réduit la volonté d'effectuer un changement réel. La SEA produite de manière autonome par cet enseignant ne comportait d'ailleurs aucune dimension culturelle autochtone.

La méconnaissance avouée telle que mentionnée précédemment a donné lieu à l'expression d'un désir d'approfondir certains éléments comme, des notions liées au milieu naturel, des éléments liés à la culture ou aux ressources du milieu comme en font foi plusieurs des témoignages recueillis. D'autres signalent leur désir d'approfondir leur connaissance de la langue ou encore d'établir davantage de liens avec les communautés autochtones de proximité. Des caractéristiques culturelles implicites se révèlent tout à coup. À cet égard, et pour bon nombre d'entre eux (6 participants), les dimensions culturelles évoquées en Phase II, deviennent plus locales et personnalisées à la

communauté de proximité. Un fait qui a été observé dans les deux écoles. Elles comprennent même des références à la langue Anishinabe, utilisée lors de trois des activités de la Phase II. En fin de projet, les commentaires sont encore plus précis. Ils témoignent d'une réelle volonté d'intégrer des dimensions culturelles autochtones y compris la langue. Le discours à cet égard est souvent exprimé à la première personne (*je*) et implique les élèves, leur reconnaissant ainsi une identité distincte. La vision par rapport à la culture autochtone devient moins passéiste. Une culture, construction sociohistorique, qui peut davantage se conjuguer au présent sans renier le passé et dont les frontières sont dynamiques (Kanouté, 2007).

Par ailleurs, cette connaissance qui s'approfondit au fil des activités collaboratives a créé un sentiment d'insécurité et d'inconfort chez certains. Une culture anonyme qui tout à coup se révèle dans sa complexité. Une posture qui s'apparente à la phase d'adaptation de Bennett (1999). Un inconfort et un besoin de connaissance qui grandissent à mesure que l'on se rend compte de l'importance de la culture de l'autre. Une culture qui devient personnalisée et non plus générale, s'éloignant ainsi du pan-autochtonisme (pan-indianisme) ou même d'un certain essentialisme ou d'une vision folklorique de la culture. Les exemples précis d'intégration d'éléments culturels cités par les enseignantes et les enseignants en Phases II et III viennent en témoigner.

Le syndrome de l'imposteur lié à l'inconfort au regard de la culture de l'autre, tel que relevé dans les résultats, a été repéré à plusieurs reprises dans les verbatim des entrevues et a été particulièrement observé au sein de l'École A. Il faut noter que les

communautés que dessert l'École A, ont conservé leur langue et sont particulièrement reconnues pour avoir préservé plusieurs savoirs ancestraux. Pour certains enseignants, ce syndrome s'exprime par la crainte que la démarche soit perçue comme une appropriation de la culture de l'autre ou encore se situe dans une zone grise. Ce syndrome de l'imposteur est relevé par plusieurs auteurs dont Thomas (2005), Tanaka (2016) et notamment, Yunkaporta et McGinty (2009) qui parlent d'un inconfort culturel qui peut aller même jusqu'à l'évitement :

Aboriginal perspectives were avoided because they made teachers "feel uncomfortable". One teacher said she was "made to feel that you don't have a right as a non-Indigenous person to explore Aboriginal culture" (Yunkaporta et McGinty, 2009, p. 63).

Les inconforts exprimés sont par ailleurs conformes avec ce que Obidah et Howard (2005) ont dégagé, c'est-à-dire que, dans des situations dans lesquelles il se trouve confronté à une culture très différente de sa culture d'origine, l'enseignant peut se sentir dépassé par les écarts qu'il perçoit par rapport à ses élèves. À ce sujet, Colomb (2012) souligne également « qu'en jouant dans deux registres culturels (le nôtre et celui de l'apprenant), nous venons de créer une zone d'insécurité dans notre propre registre et dans notre enseignement » (p. 25). En fait, cela suggère une posture qui amène soudain à quitter son confort de touriste culturel (Banks, 2010a) pour s'imprégner de la culture de l'autre. Un besoin d'approfondir cette culture des communautés de proximité a été manifesté ouvertement par quatre des membres du personnel enseignant de l'École A et par deux de l'École B. Ce résultat est en adéquation avec ceux obtenus par Presseau *et al.* (2006) dans le cadre d'une recherche également réalisée dans deux milieux

autochtones distincts. L'on peut relier ce besoin d'approfondissement à la Phase IV, de sensibilité culturelle de Bennett (1999). Cette phase, soit celle de l'acceptation, permet selon Colomb (2012) d'entrer « dans un processus de recherche d'informations, de connaissance et de respect mutuel » (p. 30). Cette culture qu'ils côtoyaient quotidiennement via leurs élèves cesse tout à coup d'être désincarnée.

Cette reconnaissance de la culture de l'autre a donné lieu à un repositionnement de certains rôles. Notamment en ce qui concerne le rôle de l'enseignant autochtone qui se perçoit en fin de démarche comme une ressource auprès de ses collègues allochtones. Par ailleurs, le rôle de l'enseignant dans l'intégration de dimensions culturelles autochtones à l'école est exprimé timidement au début par les participantes et les participants allochtones. Pour ces derniers, l'école est associée à un rôle de vitrine, de démonstration, les ressources du milieu étant perçues comme contribuant à ces démonstrations. En effet, bien que le besoin de recourir aux ressources de la communauté et particulièrement des Aînés soit mentionné, et ce, au cours de toutes les phases de la recherche, les propos recueillis en Phase I, sont plus généraux. Ils se déclinent sans cibler une activité pédagogique spécifique. Les propos tenus indiquent par exemple de demander l'aide de quelqu'un ou des membres de la communauté. Par ailleurs, ce discours tend à se modifier au fil de l'expérience vécue. À la fin de la recherche, c'est une implication personnelle par le biais d'une autoattribution d'un rôle plus précis qui se manifeste. C'est également un lien plus étroit qui est souhaité entre l'école et la communauté. La communauté perçue comme une ressource dans une relation de partenariat qui inclut particulièrement les Aînés. Il faut noter que les enseignantes et les enseignants ayant vécu une modélisation

avec une Aînée dans leur classe ont manifesté le désir d'intégrer un Aîné dans la SEA développée de façon autonome en Phase III. Cette attitude d'ouverture permet désormais d'enrichir les savoirs grâce aux relations qui peuvent s'établir. Un pareil constat de l'ouverture à la communauté figure également dans les résultats d'expériences de Tanak (2016) avec des enseignants en formation.

1.2 Dimensions culturelles autochtones : le discours des Aînées

Le discours des Aînées participantes à la recherche est fortement teinté de référence à la langue, particulièrement en ce qui a trait à la richesse du vocabulaire de la langue Anishinabe plus descriptive en ce qui concerne le milieu naturel. Des savoirs pouvant être reconnus comme scientifiques selon des critères occidentaux sont intimement liés à la structure de la langue. Le discours des Aînées à cet égard est en concordance avec ce que Battiste et Youngblood Henderson (2000) relèvent de ce lien vital de la langue avec les connaissances et qui exprime l'étroite relation avec l'écosystème. Cette relation ne doit pas s'interpréter comme une vision romantique de la nature, mais dans une vision participative avec une réalité physique en constante transformation qui s'inscrit en fait, dans des enjeux environnementaux très actuels (Cajete, 2000). Le fort lien culturel avec le milieu naturel a été formulé de manière très explicite par les Aînées soit par des exemples liés à la chasse ou au trappage, ou encore avec les activités saisonnières. C'est en fait le lien avec le territoire qui se manifeste ici, un concept que le monde occidental a tendance à évacuer ou à folkloriser, illustrant les

tensions ontologiques entre la position eurocentrique du colonisateur, Battell Lowman et Barker (2015) et celle du monde autochtone.

Concernant le rôle que les Aînées elles-mêmes ou la communauté peuvent jouer au sein de l'école formelle, dans ce cas-ci l'école publique, les Aînées montraient au début de l'hésitation quant à leur place au sein de l'école. Une place qui se voulait discrète se rattachant principalement à faire la démonstration de certaines activités traditionnelles. Un désir était exprimé toutefois afin que l'école fournisse davantage d'occasions d'offrir ces activités en lien avec les réalités des communautés comme les saisons de chasse et de cueillette. À mesure de l'expérience et de leur implication dans la planification et la réalisation en classe des activités d'apprentissages auxquelles elles ont collaboré, la perception de leur rôle a évolué jusqu'à considérer qu'elles peuvent être dans l'école et dans les classes de plein droit, et ce, à titre de partenaires égaux. Un résultat qui concorde avec celui de Tanaka (2016). Les Aînées participantes se perçoivent dorénavant comme des ressources compétentes auprès des membres du personnel enseignant et des élèves. Les deux Aînées participantes ont précisé qu'après leur expérience, et au fil de la recherche, elles interprétaient leur rôle au sein de l'école formelle, comme actif et constant et non plus seulement dans des activités sporadiques. L'Aînée (A1) mentionne d'avoir espéré ce rôle depuis longtemps. Au même titre que les enseignantes et les enseignants cités précédemment, les Aînées manifestent des attentes par rapport au rôle que l'école devrait jouer au regard de l'intégration de dimensions culturelles autochtones. Ces attentes font état de partenariats à établir, mais également, d'attentes au regard du curriculum scolaire un aspect qui sera discuté plus loin. La section suivante analyse

comment s'est vécue, au cours de la recherche, l'intégration des dimensions culturelles autochtones dans le cadre d'activités en classe.

2. DIMENSIONS CULTURELLES AUTOCHTONES : L'INTÉGRATION DANS LES SEA

La perception de la culture de l'autre et du rôle que chacun peut jouer au regard de cette culture a certes une influence sur les activités pédagogiques proposées en classe. Les activités conçues dans le cadre des vingt-six SEA n'ont pas toutes la même importance, tant du point de vue de l'intégration de dimensions culturelles des communautés de proximité que du point de vue de la pédagogie hybride proposée. Une analyse est présentée ci-après. Elle touche à divers aspects tant en ce qui concerne les champs théoriques ou leur pertinence au regard du curriculum. En premier lieu, l'analyse est reliée à la proposition du multiculturalisme et de la didactique critique. En second lieu, le regard se porte sur l'arrimage avec le curriculum scolaire actuellement en vigueur au Québec.

2.1 Analyse des SEA au regard du multiculturalisme et de la didactique critique

En mettant en parallèle les SEA développées et l'échelle d'intégration au regard du curriculum de Banks (2009 dans Banks, 2010a), on peut constater que la majorité des SEA se situent au niveau deux de l'échelle. Ce niveau constitue celui de l'approche additive où des dimensions culturelles ont été ajoutées, tout en respectant intégralement le curriculum et ses éléments prescrits tels que ceux inscrits dans la progression des apprentissages. Par exemple, plutôt que de choisir une légende européenne ou

canadienne, c'est une légende autochtone qui a été choisie. Des activités s'apparentent davantage au niveau trois, soit celui de la transformation. Ces dernières sont majoritairement en lien avec la discipline de la géographie et de l'histoire et éducation à la citoyenneté en raison des absences du curriculum comme il sera discuté plus loin. À titre d'exemple, citons les SEA sur le système politique, l'isolation des habitations ou la présence autochtone sur un espace. Pour la réalisation de ces activités, il a fallu faire des aménagements de certains éléments du curriculum scolaire ou même des ajouts afin de pouvoir intégrer de façon signifiante les dimensions culturelles autochtones jugées pertinentes. Il en a été de même pour au moins une activité en ECR soit celle du pow-wow. Ce positionnement sur l'échelle du multiculturalisme contribue à offrir un certain regard sur l'expérience. Toutefois, et ce, en respect de la posture autochtone qui a guidé toute la recherche, il est important de considérer dans l'analyse les préoccupations du monde autochtone notamment en ce qui concerne la notion de multiculturalisme ou d'interculturalisme. C'est pourquoi les principes des didactiques critiques ont été considérés comme une proposition d'intérêt à des fins d'analyse.

Selon Thésée et Carr (2018), les principes reliés aux didactiques critiques peuvent servir de fondement dans l'élaboration de SEA. « Des principes fondamentaux comme autant de socles à installer pour des didactiques critiques dans les situations d'enseignement-apprentissage (SEA) » (p. 159). L'analyse des SEA, sous l'angle des dimensions des didactiques critiques, révèle qu'à l'exception de la SEA Flying Birds, élaborée en phase autonome par l'enseignant (E02-A), toutes les SEA s'inscrivent totalement dans la dimension épistémologique. C'est-à-dire que les activités proposées

remettent en question certains rapports de pouvoir afin d'inclure davantage de savoirs issus d'autres cultures (*Ibid*). Les savoirs autochtones et expérientiels qui ont été souvent valorisés lors des activités d'apprentissage, notamment en science, viennent confirmer ce constat. Deux SEA s'inscrivent dans la dimension praxéologique laquelle favorise la conscience critique et le devoir de mémoire (*Ibid*). D'abord, celle ayant trait au pow-wow levait le voile sur les discriminations subies, et ce, tant pour les enseignantes et les enseignants que pour les élèves. Il en va de même pour la SEA Frère Jacques en Anihisnabe, surtout, parce que son élaboration collaborative entre l'Aînée (A1) et l'enseignant (E01-A) a mis en évidence les répercussions douloureuses du colonialisme.

2.2 Analyse au regard du curriculum scolaire

L'arrimage avec le curriculum scolaire actuel au Québec a constitué un important point d'ancrage pour insérer des dimensions culturelles autochtones en s'inspirant d'une pédagogie hybride. Selon Banks (2010a), l'infusion d'un contenu culturel signifiant au sein des disciplines scolaires doit être logique et non contraignante. Les liens avec tous les éléments du curriculum scolaire en vigueur au Québec ont été en tout temps établis. Pour les Phases I et II, cette proportion se situe à 100 %. Toutefois, cette proportion a été plus faible en Phase III de pratique autonome illustrant une moins grande maîtrise du curriculum scolaire de la part des enseignants. Les enseignantes et les enseignants mentionnent spontanément les éléments de la pédagogie hybride, mais, c'est surtout comment lier le tout avec le curriculum scolaire qui semble les préoccuper. Thésée et Carr (2018) affirment que trop souvent les domaines disciplinaires sont :

Décontextualisés, asociaux et apolitiques, axés sur la transmission de savoirs. Cela concourt à une conception réductionniste de l'enseignement-apprentissage qui tend à confiner celui-ci dans des problématiques étroites en quête de données probantes et de bonnes pratiques (Thésée et Carr, 2018, p. 150).

La volonté d'arrimer l'intégration de dimensions culturelles avec le curriculum scolaire a quelquefois présenté des défis. Il faut noter, d'abord, l'absence de certaines dimensions culturelles au sein du curriculum scolaire québécois, et comment les acteurs de la recherche on a tenté de les combler.

À cet effet, l'un des défis dans l'élaboration des SEA était relié au curriculum lui-même. Les curricula scolaires étant reconnu par de nombreux chercheurs autochtones comme les véhicules privilégiés des pensées eurocentriques qui maintiennent l'ordre social établi et dans une certaine mesure les attitudes de discrimination (Battiste et Youngblood Henderson 2000; Battell Lowman et Barker, 2015). De plus, la standardisation et l'homogénéisation des savoirs dénoncés par Green (2008) se sont reflétées lors de l'exercice de l'arrimage de savoirs locaux (autochtones ou allochtones) avec les éléments des situations d'enseignement –apprentissage à développer. En effet, les savoirs locaux sont particulièrement absents du curriculum du Québec.

Cette tâche d'intégration des dimensions culturelles et des savoirs locaux au sein des disciplines scolaires, notamment celles des communautés de proximité, s'est effectuée conjointement entre l'enseignant, la chercheure, l'Aînée ou les membres de la communauté, et ce, même si ces dimensions étaient absentes du curriculum du Québec. Pour combler ces écarts et tenir compte de la réalité culturelle des élèves, en situation

majoritaire dans les deux milieux de recherche, il a fallu soit juxtaposer des notions qui pouvaient s'intégrer sans trop de contraintes soit sensibiliser à des lacunes totales ou partielles. Ces lacunes ont été relevées souvent par les membres du personnel enseignant, et ce, au sein de plusieurs disciplines. Prenons la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, disciplines dans lesquelles plusieurs aspects sont soit absents ou erronés dans les contenus, par rapport à la façon dont les autochtones sont présentés. À titre d'exemple, les autochtones reliés aux nations algonquiennes sont souvent représentés par la négation. « Activité économique (pratique de l'agriculture ou absence de pratiques agricoles) » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 14). Ces constats d'une présence souvent édulcorée des autochtones dans le curriculum québécois sont en adéquation avec les résultats issus des travaux de Bories Sawala (2014, 2016).

Le Québec n'est toutefois pas unique à cet égard. Des constats d'omission ou de représentations négatives au sein du curriculum d'autres provinces avaient également été relevés par Kanu (2011*b*) qui a réalisé une étude échelonnée sur cinq années au Manitoba « inaccurate and negative representations of Aboriginal peoples still persist » (p. 77).

Pour une des SEA entre autres il a fallu envisager une solution au sujet du système politique de la société québécoise vers 1980 où aucune référence au système politique des Premières Nations n'est présentée bien que cela fasse partie de la réalité des élèves. Pensons au Conseil de bande et à l'Assemblée des Premières Nations, notamment. La solution a donc été de juxtaposer le système politique des Premières Nations et leurs

institutions aux notions issues de la progression des apprentissages. Il est à noter que la réalité autochtone est tout autant absente de la période autour de 1820.

Dans le même esprit, il est requis entre autres de « situer sur une carte, la société iroquoienne de 1500 » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 5). Par ailleurs, c'est la seule société autochtone pour laquelle cet exercice est requis. Comme les sociétés algonquiennes, comptent pour la quasi-majorité des Premières Nations du Québec, et ce, bien avant 1500, c'est la carte de l'Amérique (La grande Tortue) qui a été utilisée pour la SEA. Ce choix illustre une adaptation possible au curriculum actuel permettant de refléter la réalité des élèves. Une addition a dû également être consentie concernant les techniques d'architecture autochtones en les ajoutant aux savoirs de la période d'avant la colonisation, période absente de la progression des apprentissages.

En ce qui concerne le pow-wow, celui-ci est présent dans la progression des apprentissages de la discipline éthique et culture religieuse : « Associer des fêtes à leur tradition d'origine (ex. [...] pow-wow et les traditions amérindiennes » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 7). Toutefois, cette célébration n'est mentionnée qu'au premier cycle du primaire. La modification nécessaire, dans le cas de la SEA développée en collaboration avec l'enseignant, a été d'utiliser la connaissance relative à : « Décrire des expressions du religieux observé dans l'environnement : ce que c'est, ce que cela représente, son utilité, son apparence, son origine, etc. » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 8). Cette connaissance indiquée dans la progression des apprentissages était en concordance avec le niveau scolaire des élèves. Il faut noter toutefois l'absence de

référence à l'interdiction des pow-wow en 1925, tant en ce qui concerne la discipline (ECR) que pour l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Pour combler cette lacune, il a donc été convenu avec l'enseignant et l'Aînée, d'aborder les connaissances relatives à la compétence de la discipline (ECR) : « Réfléchir sur des questions éthiques, entre autres : Nommer des sources de tension ou de conflit dans la société (ex. : discrimination, interprétations différentes d'un règlement, inégalités sociales) » (Gouvernement du Québec, 2010, p. 6). Cette décision d'adaptation a permis d'adresser les enjeux historiques cités précédemment.

Par ailleurs, au-delà du curriculum, les activités des SEA, ont permis de réaliser qu'il existe peu de matériel didactique faisant référence aux réalités du milieu de vie des élèves autochtones comme on l'a vu pour la SEA au sujet du système politique. De même, les SEA reliées à la légende de la Création, ont mis en lumière l'absence des représentations des animaux propres à la réalité canadienne : castor, loutre, rat musqué, huard, tortue. Kanu (2011*b*) mentionne : que dans le curriculum, mais également dans le matériel didactique, peu d'efforts sont déployés pour promouvoir les liens entre le monde scolaire et le milieu de vie des élèves.

2.3 Liens avec le curriculum scolaire : les disciplines privilégiées

Banks (2010*a*) mentionne que certaines disciplines offrent plus d'occasions pour intégrer des dimensions culturelles dans des activités d'enseignement-apprentissage. Dans le cadre de la recherche, un effort a été déployé dans toutes les phases afin d'aller au-delà des disciplines généralement ciblées pour intégrer des contenus culturels en

classe. Toutefois, une attention a été consentie afin de ne pas perturber le cours normal des activités d'enseignement, mais plutôt de tenter de créer un troisième espace (Erickson, 2010). Les disciplines sollicitées ont fait l'objet d'une négociation avec les enseignants, et ce, dans chacune des phases de la recherche. Les disciplines ciblées l'ont été dans un cadre d'interdisciplinarité. Le recours à l'interdisciplinarité, dans plusieurs des SEA développées au cours de la recherche, a favorisé cette intégration des réalités autochtones ou même des épistémologies. C'est pourquoi le nombre de disciplines exploitées dépasse le nombre des situations d'enseignement-apprentissage. Dans le cas des SEA interdisciplinaires, une discipline considérée comme la majeure a été souvent mise en perspective avec une autre discipline qui pouvait jouer un rôle égal ou mineur dans la SEA. Dans le cadre des travaux de recherche, la chercheure a volontairement évité, autant que possible, d'avoir recours aux disciplines liées aux arts (arts plastiques, musique), et ce, dans une volonté d'amener les enseignantes et les enseignants à se distancer par rapport à une folklorisation de la culture, qui la confine souvent à des aspects strictement artistiques.

La discipline science et technologie a été souvent privilégiée, et ce, pour 14 des 26 SEA développées au cours de la recherche. Ce choix se voulait une réponse à un besoin exprimé par les membres du personnel enseignant. En effet, selon le Conseil supérieur de l'éducation, la discipline de la science et de la technologie est peu exploitée en classe du primaire et les enseignants se sentent en général peu compétents en ce domaine (CSE, 2013).

Cette discipline de la science et de la technologie a été souvent l'assise majeure dans les SEA interdisciplinaires. Ce choix stratégique se voulait une réponse pour combler les références moindres à cette discipline dans une approche interculturelle (Banks, 2010a). Ce choix s'est également imposé par la nature des dimensions culturelles abordées, tel que mentionné précédemment et par les multiples perspectives que la science et la technologie peuvent offrir, dans une épistémologie autochtone (Aikenhead et Elliott, 2010; Barnhardt et Kawagley, 2005; Beckford et Nahdee, 2011; Castellano, Davis et LaHache, 2000; Kawagley et Barnhardt, 1999).

La discipline de la géographie et de l'histoire tout comme l'éducation à la citoyenneté ont été sollicitées à dix reprises, confirmant en quelque sorte les constats de Banks (2010a) qui considère que cette discipline est souvent plus favorable pour intégrer des contenus culturels. Toutefois, les activités choisies en collaboration visaient autant que possible des activités qui situent les Premières Nations en tant que groupe actif et dynamique (Grant et Sleeter, 2010), comme ce fut le cas, par exemple, pour l'activité sur le système politique actuel avec l'enseignant (E09-B). Les dimensions culturelles liées au territoire ont également été exploitées dans une vision reliant le passé à des enjeux très contemporains.

Par ailleurs, la discipline Éthique et culture religieuse, et ce, à des degrés divers, a fait partie de dix des SEA développées et a d'ailleurs figuré à toutes les phases, avec une proportion légèrement plus élevée pour l'École B. Cette discipline a permis de respecter des éléments de la spiritualité autochtone, indissociable de la culture. Selon

Duhamel et Estivalèzes (2013), cet enseignement permet d'en apprendre plus au sujet de la diversité non seulement religieuse, mais également culturelle, en mettant l'accent sur le respect mutuel.

L'enseignement d'éthique et culture religieuse doit, dans ce sens, procurer aux élèves des connaissances et des instruments de compréhension de la diversité religieuse et culturelle qui compose la société québécoise (communautés catholiques, protestantes, juives, amérindiennes, mais aussi musulmanes, hindoues, bouddhistes, non-croyants, etc.). Il doit également leur permettre, même s'ils ont sur les religions des points de vue très différents, d'apprendre à se respecter mutuellement, ce qui permettra à chacun de se sentir reconnu et accepté dans son identité. (Duhamel et Estivalèzes, 2013, p. 84)

À cet égard, Battiste (2007) mentionne que le silence au sujet de la spiritualité dans le monde scolaire crée un fossé réduisant l'éducation à des contenus ou des techniques. Kavanagh (1998), pour sa part, indique qu'il y a un besoin d'inclure la spiritualité dans le curriculum afin d'apporter un équilibre dans la vie des élèves. « There is a need to include spirituality in the curriculum as a means of providing balance to the lives of students » (Kavanagh, 1998, p. 67). La spiritualité et le respect des protocoles se sont manifestés dans des activités non reliées à ECR comme l'offrande de tabac lors de la cueillette de plantes ou la réflexion au sujet des ancêtres lors de la descente en canot.

2.4 Intégration des dimensions culturelles autochtones dans les activités d'enseignement-apprentissage

Dans une perspective éducative, qui s'adresse à des groupes d'élèves majoritairement autochtones, plusieurs chercheurs, Kanu (2006), mais également plusieurs auteurs américains, dont Feng, Feng, et Moore (2007); Manuelito, (2005); et

Pewewardy (2002) relèvent l'importance de placer la culture au centre des activités qui leur sont adressées, et ce, au bénéfice de l'ensemble des élèves. À cet égard, Banks (2010*b*) précise qu'enseigner seulement par le truchement du curriculum relié au courant dominant, empêche les élèves de toutes origines de profiter de l'apport d'autres référents culturels. L'impact des résultats quant à l'intégration des dimensions culturelles de même que leurs liens avec les disciplines scolaires est discuté ci-après.

2.4.1 Intégration de la science dans une perspective autochtone

Comme cité précédemment, la discipline de la science et de la technologie a été mise à contribution dans l'élaboration de 14 SEA. Dans la majorité des cas, cette intégration s'est faite en respectant l'épistémologie autochtone des sciences. Le recours à des connaissances issues des communautés de proximité a été souvent privilégié et mis en parallèle avec les concepts plus eurocentriques du curriculum scolaire. On peut notamment citer les SEA au sujet de l'eau, des pistes d'animaux ou de techniques d'isolation ou encore, de la science dans la légende de la Création. L'interface ainsi créée faisait référence aux points de similitude. L'apport de cette discipline, une démarche qui a été négociée avec les enseignantes et les enseignants de même qu'avec les Aînés autochtones, a permis de redonner une crédibilité aux savoirs autochtones, non dans une vision folklorisée, mais bien dans une réelle reconnaissance des savoirs, au même titre que les savoirs savants. Cette prédominance des sciences vient contrecarrer en quelque sorte ce que certains auteurs autochtones, dont Snively et Williams (2016), considèrent comme une tentative d'assimilation.

Until recently, almost all Canadian teachers were educated in Eurocentric systems that have dismissed Aboriginal knowledge as science, and they taught a silent curriculum that attempts to assimilate Aboriginal students into a Western Science framework—forcing some children to abandon their traditional ways of knowing and reconstructing in its place a new scientific way of knowing. (Snively et Williams, 2016, p. 3)

L'interface ainsi créée dans le cadre des activités conçues permettait aux deux paradigmes scientifiques de cheminer côte à côte, en coexistence (McGregor, 2002). Ce modèle de coexistence favorise un respect mutuel des connaissances de l'autre (Bartlett, Marshall, Marshall et Iwama, 2012). La science, dans une perspective autochtone, n'est pas considérée comme un artéfact ou un phénomène passéiste. Elle sous-tend des savoirs et des techniques que l'on peut analyser et actualiser. Bien que les principes fondamentaux de la science autochtone soient considérés comme universels auprès des Premiers Peuples et souvent liés au milieu naturel (Battiste, 2000, 2002; Kawagley et Barnhardt, 1999; Michell *et al.*, 2008), les savoirs eux sont plutôt issus d'une communauté spécifique, dans un environnement donné. Certaines activités se sont passées en milieu naturel, notamment lors des sorties en canot sur la rivière, lors des activités de cueillette de plantes ou d'observation du milieu. Des savoirs scientifiques inscrits dans un contexte particulier et interprétés dans une multitude de perspectives deviennent ainsi riches en métaphores (Williams et Snively, 2016). Parce qu'ils sont liés à l'expérience vécue sur le terrain, permettant à la science de s'actualiser, les récits et métaphores viennent enrichir la perspective scientifique. À cet égard, la science, au cours de la recherche, a été abordée à plusieurs reprises par le biais de légendes, un élément qui est abordé ci-après.

2.4.2 *Intégration d'éléments reliés à la cosmologie autochtone*

Plusieurs auteurs relèvent le fait que les récits et légendes font partie intégrante de la construction des savoirs autochtones et même de la recherche (Archibald, 2008; Smith, 1999). Issues d'une longue tradition orale, les légendes ont été importantes dans la conception et l'élaboration des SEA. Sollicitées à sept reprises, elles ont servi de leviers pour aborder divers savoirs reliés notamment au domaine des sciences. Pour Cajete (2000), chercheur pour l'enseignement des sciences selon un paradigme autochtone, les sciences sont essentiellement une histoire où se rencontrent les mythes, la science et la perception humaine de la réalité.

From this view, science becomes essentially a story, an explanation of the how and why of the things of nature and the nature of things. The human mind as an extension of nature and as Creator of story becomes the fertile ground where myth, science, and our human perception of reality meet. (Cajete, 2000, p. 13)

La légende de la Création, notamment, a été réinvestie dans plusieurs activités, à plusieurs niveaux scolaires, reprenant ainsi la tradition où l'on répète aux enfants à chaque année un récit semblable. L'interprétation qu'ils en font évolue selon leur niveau de maturité. Ils sont alors en mesure de discerner les apprentissages qui sont appropriés à leur niveau d'âge. C'est d'ailleurs seulement à l'âge adulte que toutes les significations d'une légende sont susceptibles d'être décodées (N.S., 5 octobre 2015 - entretien avec Aînée A1).

L'aspect spirituel est considéré par plusieurs auteurs comme étant indissociable de la culture (Battiste et Youngblood Henderson 2000; Cajete, 1994; Reagan 2005; et Whitbeck *et al.*, 2001). Un lien spirituel qui unit le monde autochtone au milieu naturel et qui relève d'une science issue d'une expérience collective et ancienne au sujet d'un environnement particulier (Battiste et Youngblood Henderson ,2000; Kanu ,2011b; Suzuki ,1997). Afin de respecter les postures de chacun des participants, l'arrimage entre les ontologies au regard des sciences a constitué un des défis dans le cadre de l'élaboration des SEA. Par ailleurs, il faut noter qu'un seul enseignant (E07-B) a exprimé ouvertement un malaise concernant des aspects plus spirituels, notamment avec la SEA de la légende Anishinabe de la Création.

Le style narratif par le biais des légendes, où l'oralité a repris une certaine importance, a été utilisé à plusieurs reprises, en tentant de s'éloigner quelque peu de la pensée scientifique rationnelle qui marginalise l'oralité (Piquemal, 2003) ou la confine à une éducation non formelle. En absence de locuteur, les légendes lues à partir d'un texte écrit ont même d'ailleurs suscité le commentaire d'une élève autochtone. Cette importance accordée à la langue autochtone comme vecteur de l'intégration de dimensions culturelles fait l'objet de discussions ci-après.

2.4.3 Intégration des langues autochtones et du narratif

La langue constitue le véhicule de notre interprétation du monde. À cet égard, les langues autochtones, très anciennes, demeurent un véhicule privilégié pour la

transmission des savoirs par rapport à un territoire donné (Battiste, 2002; Battiste et Youngblood Henderson, 2000; McKinley, 2005; Sutherland et Henning, 2009).

La langue des communautés de proximité a été utilisée au moins à six reprises lors des activités de classe liées aux SEA. Afin d'éviter une discontinuité culturelle, des auteurs insistent sur le besoin d'intégrer davantage en classe les langues et la culture autochtone : « The need for increasing Indian (sic) language and culture in schools is evident » (Feng *et al.*, 2007, p. 53). Cette stratégie a notamment permis aux élèves de l'École A, majoritairement issus des communautés autochtones de proximité et locuteurs de la langue, de se reconnaître dans ce que l'école leur présente. Pour Henry (2010), une éducation centrée sur la culture des élèves va au-delà de la compréhension de son propre milieu pour s'approprier le monde à partir d'une perspective culturellement signifiante. « Culture centered education programs and schools help students to understand the world from their own culturally informed perspectives and to feel as proud and confident » (*Ibid*, p. 195).

La structure narrative des langues autochtones, laquelle s'insère sans linéarité, ni de temps, ni des personnages (Allen, 1986, dans Piquemal, 2003), a donné lieu dans le cadre de la recherche à la conception d'un outil différent pour illustrer un schéma narratif. Cet outil qui se présente dorénavant dans un cercle a servi à plusieurs reprises dans les SEA où les compétences reliées à la lecture étaient sollicitées.

La langue des communautés de proximité a été utilisée pour relater les légendes, de même que pour la réalisation des SEA reliées au milieu naturel comme l'eau, la rivière,

les plantes, et ce, en fonction du riche lexique de la langue Anishinabe pour exprimer des réalités du milieu. En effet, selon Cook et Flynn (2008), les langues autochtones ont une sémantique, unique au monde, qui ne peut être comparée à aucune autre langue connue. Lorsque des mots différents étaient utilisés dans une autre communauté pour exprimer une réalité, les deux termes étaient repris en classe. L'Aînée de l'École A, démontrait une connaissance fine de chaque élément naturel par son nom spécifique avec comme exemple, la traduction du mot oiseau ou du mot ciel, des noms génériques qui n'existaient pas à l'origine dans la langue Anishinabe. Une connaissance du monde naturel en fait, qui contraste fortement avec celle plus générique que le monde occidental en possède. Battiste et Youngblood Henderson (2000) mentionnent qu'il existe non seulement un lien vital entre la langue et les savoirs, mais que la langue décrit également la relation d'une communauté autochtone avec son écosystème. Les savoirs traditionnels autochtones, on le voit, sont intimement liés à la langue. La préoccupation de la perte de savoirs ancestraux a été d'ailleurs exprimée par la participante de l'École B particulièrement parce que dans ce milieu la langue Anishinabe est peu utilisée.

Il faut rappeler que l'épisode des pensionnats a eu un impact négatif pour la préservation des langues autochtones, et ce à travers le pays. Par le biais de la SEA de la chanson Frère Jacques en Anishinabe chantée par la chorale des enfants de l'École A, on a pu constater qu'une langue autrefois bannie du milieu scolaire pouvait être réintégrée publiquement de plein droit à l'école. Une étroite collaboration entre l'Aînée (A1) et l'enseignant (E01-A) a pris naissance dans le cadre de cette activité pédagogique

contribuant ainsi à favoriser une interface culturelle reliant un chant traditionnel français à la langue autochtone.

Les Aînés sont souvent les gardiens de la langue. L'Aînée (A1), très familière avec la langue Anishinabe, a servi à la fois de personne-ressource à l'École A, mais aussi, à l'École B, pour la prononciation, le sens ou les spécificités régionales de la langue. À cet égard, l'Aînée (A2), bien que ne parlant pas la langue Anishinabe couramment, a tout de même fait en sorte que des mots dans la langue des communautés soient connus par la chercheure et les enseignants, en ayant recours à des ressources comme des locuteurs, des dictionnaires ou un lexique avec prononciation. Cette méconnaissance de la langue de l'Aînée (A2) ne doit pas, selon Drapeau (1993), être perçue comme une absence de lien culturel. L'impact des Aînés a dépassé celui strictement linguistique, intervenant en tant qu'acteur de premier plan dans plusieurs aspects liés à la culture et à la pédagogie qui y est associée, laquelle est analysée dans la section suivante.

3. PÉDAGOGIE HYBRIDE : L'APPROPRIATION PAR LES ENSEIGNANTS

La pédagogie hybride proposée dans le cadre de cette recherche relève d'un concept développé par la chercheure. Le concept proposé en tant que pédagogie hybride, lequel est intimement lié à la pédagogie autochtone avec des ancrages avec la pédagogie du lieu, a trouvé écho auprès des Aînés impliquées dans la recherche. Le discours des Aînés est d'ailleurs teinté du lieu et de l'expérience, deux aspects indissociables dans l'épistémologie autochtone de l'éducation.

Certains éléments relatifs à cette pédagogie hybride ont été intégrés, à des degrés divers, par les enseignants-participants à la recherche. La présente section analyse cette nouvelle pratique de la part des enseignants. En premier lieu, l'inclusion du concept 3-4-5+, tel que proposé par la chercheure, sera analysée tout comme le degré de maîtrise des enseignantes et des enseignants relativement à l'aspect interdisciplinaire et inductif. En second lieu, leur discours au sujet de l'engagement des élèves sera examiné. Pour conclure cette section, le soutien requis, tel qu'identifié par les enseignantes et les enseignants afin d'actualiser cette pédagogie, sera présenté.

3.1 Appropriation de la pédagogie hybride par les enseignants : le concept 3-4-5+

Dans la phase initiale de la recherche, c'est l'aspect holistique des SEA modélisées de même que l'utilisation des cinq sens qui sont relevés, et ce, par les dix membres du personnel enseignant, établissant ainsi le lien avec la pédagogie autochtone dans la pédagogie hybride proposée. Le concept 3-4-5+ est largement cité. Ce concept qui s'articule autour des trois dimensions des quatre éléments et des cinq sens plus, constitue une synthèse des principes éducatifs privilégiés. Ces principes qui valorisent une lecture du monde via une expérience holistique et sensorielle (Battiste, 2002a; Battiste et Youngblood Henderson, 2000; Cajete, 1994; Kawagley, 1995; Little Bear, 2009; Zandvliet et Brown, 2006; et Zandvliet, 2014) sont ceux qui ont été le plus intégrés par les enseignants.

Toutefois, les propositions de SEA de la Phase I, ont pu sembler plus difficiles pour quelques enseignants; comme le mentionne Tanaka (2016) « Making Indigeneity an educational priority is challenging » (p. 6). Certains ont précisé que les activités proposées mettant davantage les élèves en mode action pouvaient représenter un défi en ce qui a trait à la gestion de classe. L'aspect plus expérientiel de la proposition pédagogique qui suppose une transaction synergique entre la personne et son environnement, Kolb et Kolb (2009) était semble-t-il, peu utilisé dans la pratique régulière. L'aspect logistique (matériel, organisation des sorties à l'extérieur) requis par les SEA inscrites dans la pédagogie hybride a constitué un autre défi pour certains enseignants. Au moins deux membres du personnel enseignant ont fait état dans leurs fiches réflexives d'un inconfort relié à des aspects logistiques de la pédagogie proposée; entre autres le fait de se retrouver seuls, pour une activité extérieure.

Illustrant cet inconfort exprimé, l'enseignement à l'extérieur, un concept relié à la pédagogie du lieu dans la proposition de la pédagogie hybride a été moins exploité dans le cadre des SEA. Des activités à l'extérieur ont été offertes dans environ la moitié des propositions de SEA dans l'École A et dans près du quart pour l'École B. Ce fait a été observé dans les Phases I et II. En raison de la période de l'année, davantage d'activités à l'extérieur ont été possibles en Phase I, à l'École A. Les enseignantes et les enseignants de cette école se sentaient peu à l'aise, mal préparés ou même inquiets lors de cette phase, et ce, particulièrement dans le cadre de l'activité réalisée en canot sur la rivière. Certains, on l'a vu précédemment, ont exprimé leur manque d'expérience avec les éléments naturels.

Ces sentiments reflètent ceux exprimés lors d'une expérience menée par Tanaka (2016) auprès d'enseignants en formation : « They were also aware of the difficulties of implementing nature-based program in school on a practical level » (Tanaka, 2016, p. 43). Toutefois, en Phase III de la pratique autonome, quatre membres du personnel enseignant ont ajouté aux SEA proposées des occasions d'aller dehors à des fins d'apprentissage, pour aborder des disciplines qui ne sont pas habituellement pratiquées à l'extérieur. Une augmentation a été notée dans les deux écoles.

L'appropriation des enseignantes et des enseignants de la pédagogie hybride est plus manifeste dans leur discours en Phase II, celle de la pratique collaborative, et ce, pour au moins six d'entre eux. Les commentaires recueillis sont plus précis, et ce, particulièrement auprès des six membres du personnel enseignant de l'École A. Leur discours est plus explicite de ce qui a été réalisé en classe comparativement aux commentaires qui étaient plus génériques lors de la Phase I. Cette situation corrobore les résultats obtenus par Yunkaporta (2009) dans un contexte similaire avec des enseignants en Australie.

L'aspect intuitif (le +) du concept 3-4-5+ de la pédagogie proposée, aspect inhérent de la pédagogie autochtone et cité par de nombreux auteurs dont Cajete (1994), n'a été relevé que par l'enseignant autochtone (E04-A). Une intuition liée en quelque sorte à cette forme de spiritualité qui lie l'individu à son environnement dans une relation physique, mais également métaphysique.

3.2 Intégration de la pédagogie hybride dans les activités d'enseignement-apprentissage

La pédagogie hybride proposée s'inscrit dans une logique interdisciplinaire, en particulier par le biais des principes inhérents à la pédagogie autochtone qui ne distingue ni ne hiérarchise les disciplines. L'interdisciplinarité figure également, dans une moindre mesure, dans le programme de formation de l'école québécoise, tel que mentionné dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001). L'interdisciplinarité a constitué un défi pour certains enseignants, et ce, dans les deux écoles. Toutefois, il faut tenir compte du fait que les membres du personnel enseignant de l'École B sont majoritairement spécialistes de disciplines dans leur école, ce qui a pu constituer pour eux un défi supplémentaire. Lorsque la discipline majeure était reliée à l'apprentissage de la langue première ou seconde, il a été plus difficile d'ajouter des notions de sciences et technologie ou de sciences humaines (univers social) aux activités des SEA. Le décroisement des disciplines a donc constitué un défi. À cet égard, Kanu (2005) mentionne que certains éléments de la pédagogie autochtone demandent un virage de la part des enseignants, au niveau des habitudes, croyances, attitudes et valeurs.

L'approche inductive, telle qu'elle est préconisée, notamment par la pédagogie autochtone, semble un concept éloigné de la pratique habituelle, et ce, pour beaucoup d'enseignantes et d'enseignants impliqués dans la recherche. La plupart des auteurs notamment : (Battiste, 2002a; Battiste et Youngblood Henderson, 2000; Cajete, 1994; Kawagley, 1995; Little Bear, 2009) mettent l'accent sur l'aspect expérientiel de l'apprentissage dans le contexte de la pédagogie autochtone, lequel aspect donne

naissance à postériori à l'intellectualisation des concepts appris sur le terrain. Bien que les enseignantes et les enseignants n'aient observé aucune difficulté pour les élèves à exécuter les tâches demandées en réponse aux exigences du curriculum, plus de la moitié, trois dans chaque école, proposent une plus longue explication préalable à l'action, avec des cours sur le vocabulaire. Selon des chercheurs, cette stratégie qualifiée de « talk approach » est considérée comme contreproductive avec des élèves autochtones (Kanu, 2011*b*). Cette saturation verbale empêcherait même les élèves autochtones de s'engager dans le processus réflexif auquel le paradigme éducatif autochtone est associé. Car l'apprentissage ne doit pas se concevoir seulement comme une intellectualisation de l'objet, mais comme un processus physique, émotionnel et spirituel (Tanaka, 2016).

Notons finalement que les enseignantes et les enseignants ont particulièrement relevé, et ce, au cours des Phases I et II, l'engagement des élèves dans les tâches qui leur ont été proposées. Ce constat de l'engagement des élèves est en concordance avec les résultats obtenus dans le cadre des travaux de Kanu (2011*b*) de même qu'avec ceux de Yunkaporta (2009). Les travaux de ces deux chercheurs ont également été réalisés avec des enseignantes et des enseignants qui intervenaient auprès d'élèves autochtones en intégrant des dimensions culturelles en classe. Cet engagement peut être associé à la motivation scolaire : défini comme étant « l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (Tardif, 1992, p. 91).

3.3 Appropriation de la pédagogie hybride par les enseignants : le soutien requis

Parmi les éléments qu'ils désirent approfondir ou intégrer davantage dans leur pratique, quatre membres du personnel enseignant sur six de l'École A, ont exprimé des besoins d'approfondissement en lien avec les activités réalisées, et ce, dès la Phase I. Ils mentionnent notamment les trois dimensions du concept 3-4-5+ et le fait de favoriser davantage les activités extérieures à des fins pédagogiques. L'accompagnement d'un autre adulte comme soutien lors de ces activités est également souhaité par les membres du personnel enseignant de l'École B. En Phase I, on ne précise pas, toutefois, s'il s'agit d'un accompagnement de la part d'un membre de la communauté.

À la Phase II, le facteur temps est évoqué, pour la préparation et la recherche de matériel, de même que l'accès à une ressource supplémentaire en classe. Durant la recherche, un enseignant a été particulièrement préoccupé par les règles découlant du curriculum et la pression résultant des épreuves ministérielles. Ces facteurs exprimés par les enseignantes et les enseignants sont évoqués par des auteurs ayant expérimenté l'intégration de dimensions culturelles autochtones en classe, notamment Kanu (2006), Yunkaporta, (2009), de même que Tanaka (2016) : « They cited time constraints, pressures of curriculum expectations, and liability concerns as some of the limiting factors they faced as classroom teachers » (p. 43). Cette même auteure parle même d'un positivisme hégémonique « Hegemonic positivism » (Tanaka, 2016) qui règle le rythme des apprentissages. Une réflexion qui s'arrime avec celle des philosophes de l'éducation Valois et Bertrand (1999) au sujet du paradigme industriel de l'éducation qui se

caractérise par la rationalité scientifique, une approche positiviste encore en vigueur dans les écoles occidentalisées.

Il serait hasardeux de tirer une conclusion probante. Toutefois, les deux membres du personnel enseignant avec le plus grand degré d'autonomie, tant au niveau de la pédagogie hybride que de l'intégration de dimensions culturelles autochtones, sont les enseignants (E01-A) et (E09-B). Tous deux avaient été en contact avec d'autres cultures autochtones ailleurs dans le monde, soit par des liens culturels personnels, soit par une exposition par le biais de la formation initiale des maîtres.

Au cours de l'expérience de recherche, les dimensions culturelles autochtones et la pédagogie hybride proposée se sont vécues dans l'action par le biais des SEA, une action toutefois inscrite dans la réflexion. La section suivante amène quels éléments de cette réflexion ont permis de jeter un regard sur les phénomènes observés et vécus afin de tenter de reconnaître ce qui de l'expérience et ce dans les deux milieux permet de générer les assises d'un modèle.

4. LES ASSISES D'UN MODÈLE

L'objectif trois, de la recherche-action qui a été conduite, proposait de développer un modèle interculturel d'enseignement-apprentissage qui prend en compte des dimensions culturelles autochtones. Le rôle d'un modèle est de formuler de manière intelligible les éléments reliés à une théorie ou à une expérience (Varenne, 2013). Cet exercice se fait pour soi, mais également pour autrui. Il permet de rendre compte de

l'expérience vécue, en respectant son caractère non linéaire lequel se rattache à la fois à la méthodologie de la recherche-action, mais également à la posture autochtone qui a été adoptée. Des caractéristiques spécifiques ont émergé des travaux de recherche réalisés pouvant constituer les assises d'un modèle. Les grandes lignes de ce modèle (figure 4) sont présentées ci-après et comprennent la démarche proposée laquelle est explicitée en premier lieu et comprend le temps, l'action-réflexion, une conceptualisation simplifiée des fondements théoriques et des outils de même que l'importance de la modélisation pour l'appropriation. En second lieu, il est question de l'attitude abordée sous l'angle du respect du rythme de chacun et de la sollicitude et du respect. En troisième lieu, les ressources nécessaires que sont la langue, les savoirs et le lieu sont présentées. Le rôle du médiateur culturel et le rôle des Aînés de même que le rôle des personnes ressources du milieu viennent conclure ce regard sur le modèle proposé.

Modèle d'intégration des dimensions
culturelles autochtones
en éducation

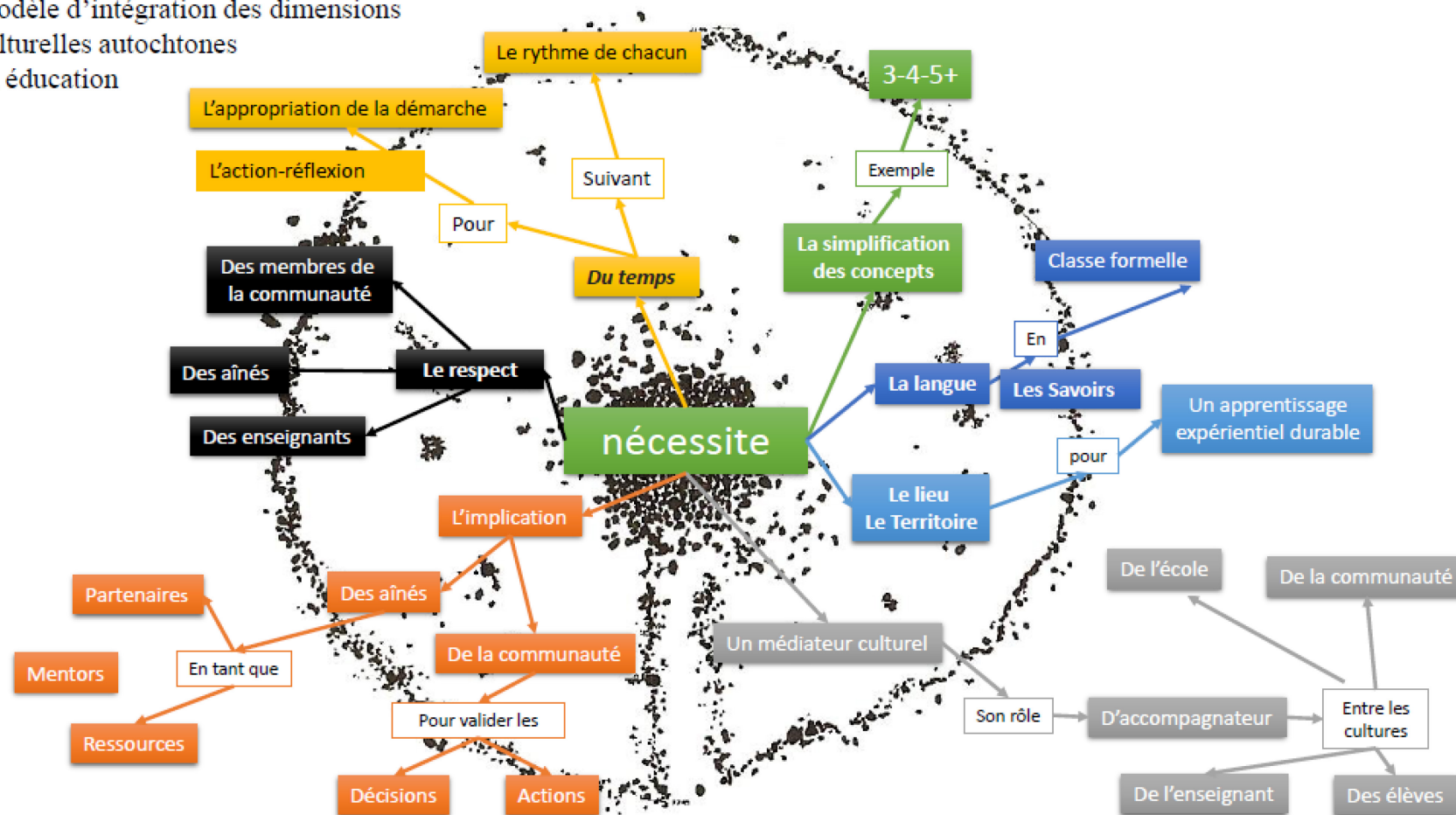


Figure 4. Modèle d'intégration des dimensions culturelles autochtones en éducation

4.1 La démarche

4.1.1 *Le temps*

Une éducation multi ou interculturelle doit être vue, selon Banks (2010a), comme un processus en mouvance et non une activité que l'on fait déjà : « Multicultural education must be viewed as an ongoing process, not as something that we do » (p. 4). La démarche proposée s'est déroulée sur près de huit mois, période suffisamment importante pour permettre au processus de s'actualiser chez les participants. La recherche-action implique « un processus de remise en question d'une culture établie » (Guay *et al.*, 2016 p. 559). Ce processus se doit d'être accompagné dans le temps. D'ailleurs, certains auteurs, dont Webster-Wright (2010), mentionnent que « la souplesse, l'ouverture au leadership enseignant, la durée prolongée et le caractère socioconstructiviste » (Dionne, Savoie-Zajc et Couture 2013, p. 177) constituent les caractéristiques d'un dispositif d'accompagnement du changement efficace. Également, la chercheure a tenté dans le cadre de la recherche de faire en sorte qu'il n'y ait pas trop d'écart dans le temps scolaire pour les deux milieux. Le nombre de jours de présence de la chercheure a été sensiblement le même pour les deux écoles afin d'étaler les interventions dans le temps permettant aux phases actives et réflexives de suivre leurs cours.

L'étalement dans le temps s'est concrétisé en trois phases distinctes; d'abord, une phase de modélisation, puis une phase de pratique collaborative suivie d'une phase de pratique autonome. Ce type de dispositif a servi à accompagner les enseignantes et les enseignants dans leur acquisition de concepts moins familiers, pour les mener

graduellement vers un « empowerment » (Dionne, Savoie-Zajc et Couture 2013, p. 179). Par ailleurs, le niveau de connaissance antérieure a été validé lors d'une phase zéro, en quelque sorte une phase diagnostique permettant de situer chacun, y compris la chercheure. Ces phases distinctes identifiaient le cheminement des enseignants, à partir de certains principes de l'accompagnement, tels qu'identifiés par Guillemette (2014), comme le tutorat et le coaching. Le tutorat est associé au modelage et à un accompagnement plus direct. Quant au coaching, il se fait davantage par encadrement et rétroaction. Compte tenu du niveau de familiarité des participants avec certains principes de la pédagogie autochtone, et le degré d'ouverture ou de connaissance des dimensions culturelles autochtones, le tutorat a été le mode choisi pour huit des dix enseignants.

La chercheure, en cheminant avec les participants, favorisait en quelque sorte la prise de risques (Lafortune, 2008). La présence de la chercheure a constitué un genre de filet de sûreté, tout comme la présence discrète et constante des Aînées. Ces dernières ont ainsi assumé un rôle de mentorat, via un « transfert transgénérationnel par modélisation » (Guillemette, 2014, p. 66).

4.1.2 Action-réflexion

Les moments de réflexivité se sont déroulés en plusieurs phases et ce, en étroite relation avec les phases de la recherche permettant ainsi une communication réflexive orientée vers l'action. Une action qui s'inscrit dans une logique pratique (Bourdieu et Wacquant, 1992). La première phase de réflexivité selon Chaubet, Correa Molina et Gervais (2013) à savoir, l'interpellation dans ce cas-ci une interpellation exogène à

l'individu a été amorcée par la chercheuse par le questionnement au sujet de la posture de l'enseignant face à la culture. La surprise ou la curiosité associée à cette phase de réflexivité (Chaubet, Correa Molina et Gervais, 2013) ont permis aux participants (personnel enseignant et Aînées) d'aborder la phase d'observation où la réflexion s'est effectuée au regard de la modélisation. Une réflexion qui s'établit entre ce qui leur était présenté, ce qui était observé de leur part, mais également avec leur posture de départ. À titre d'exemple, la logique des activités d'enseignement-apprentissage, élaborées par la chercheuse lors de la Phase I de modélisation, n'était abordée qu'après le retour réflexif des enseignantes et des enseignants sur l'expérience. Cette façon de faire favorisait la réflexion, limitant autant que possible les influences et un effet pygmalion, tout en offrant des pistes pour aborder les phases subséquentes. Cette phase permettait aux divers acteurs de s'investir dans le projet non plus à titre d'observateur seulement, mais en tant qu'auteur d'un projet collectif. Parce que les entrevues de groupe permettaient à chacun de s'exprimer librement, la réflexivité au départ individuelle via les fiches réflexives est ainsi devenue une affaire collective, Bourdieu (2001), incluant la chercheuse dans ce processus de réflexion sur l'action. Ces moments de réflexivité collectifs ont eu lieu, soit après la Phase I de modélisation ou lors de la Phase II lors du moment de pratique collaborative de même, qu'à la fin de l'expérience. Cette phase de réflexion davantage endogène étalée dans le temps a favorisé les adaptations en respectant le cheminement des individus dans leur processus de changement leur permettant d'accéder à la phase subséquente de reconceptualisation. Cette phase de réflexion s'est manifestée dans le discours sur l'autre et dans la prise de conscience du rôle de chacun au regard des dimensions culturelles

autochtones. En phase finale de toute cette démarche de réflexivité, les participants ont émis des hypothèses d'action et dans plusieurs des cas les ont mises à l'essai soit par la conception d'activités d'enseignement -apprentissage soit, dans certains cas de leur mise en projet. À cet égard, les réflexions au terme de l'expérimentation de la Phase II, et en fin de projet se voulaient inspirantes pour les futures démarches des participants. En fait, elles s'inscrivaient dans une logique où les apprentissages ne cessent pas nécessairement à la fin d'une expérience. Cette perspective est en adéquation avec la perspective autochtone de l'éducation qui conçoit que les apprentissages peuvent se réaliser sur une longue période de temps.

4.1.3 Une conceptualisation simplifiée des fondements théoriques et des outils

Les phases initiales de la recherche ont mis en lumière les connaissances limitées des membres du personnel enseignant à l'égard des principes éducatifs qui étaient sollicités dans la proposition d'une pédagogie hybride. Dans le but d'éviter une surcharge cognitive, une simplification via une conceptualisation facile à retenir a permis une appropriation de ces principes de la part des enseignants. Ce concept de 3-4-5+, bien qu'il puisse paraître un peu simpliste par rapport aux fondements ontologiques et épistémologiques essentiels, a permis leur intégration tant dans le discours des enseignantes et des enseignants que dans l'élaboration et la prestation des situations d'enseignement-apprentissage.

Le canevas d'élaboration des SEA a également été proposé en version simplifiée. Cet outil permettait d'un seul coup d'œil de valider que les éléments relatifs à la

conception des activités d'enseignement-apprentissage respectaient les incontournables : ceux du curriculum et ceux relatifs à l'intégration des dimensions culturelles autochtones.

4.1.4 L'importance de la modélisation pour l'appropriation

Les résultats obtenus indiquent que le réinvestissement des concepts et de la démarche sont plus concrets lorsqu'ils sont d'abord modélisés. C'est pourquoi cet élément est conservé dans la perspective d'un modèle. Ce phénomène a été observé dans le cas de l'intégration de la langue autochtone dans les activités d'enseignement-apprentissage, de même que pour l'intégration de la pédagogie du lieu ou de la modélisation de la présence d'un(e) Aîné(e) ou d'un membre de la communauté. Par ailleurs, la modélisation exige de mettre en place des conditions favorables si l'on veut amener l'enseignant à participer à la proposition qui lui est faite. Cela constitue une « planification à rebours » (Tomlinson et McTighe, 2010).

À cet égard, des éléments logistiques ont été pris en charge par la chercheure-accompagnatrice, en Phases I et II de la démarche : matériel nécessaire pour la réalisation des SEA, organisation logistique, recherche de documentation et prise de contact avec les ressources. Il faut noter que le manque de ressources matérielles disponibles dans l'école et dans le milieu, particulièrement à l'École B, a constitué un défi de logistique afin de permettre aux enseignantes et enseignants de se concentrer sur la démarche et d'en observer les impacts sur les élèves. La chercheure a donc modélisé les éléments du contenu de la situation d'enseignement-apprentissage pour la Phase I, mais, aussi des éléments liés à l'organisation de l'espace et du matériel pour les Phases I et II et ce, en

raison des contraintes citées plus haut. Ce choix stratégique de la chercheure permettait ainsi aux enseignantes d'avoir accès à d'autres modèles. En ce qui a trait aux ressources du milieu et en raison du manque de connaissances de ces ressources de la part des enseignantes et des enseignants, un répertoire a été remis aux participants et à la direction de chaque école, afin de favoriser l'autonomie des participants en Phase III et ultérieurement.

4.2 L'attitude

4.2.1 Respect du rythme de chacun

La démarche privilégiée a été la même dans les deux milieux, toutefois elle a été adaptée au cheminement propre à chacun des participants. C'est en quelque sorte une démarche différenciée, qui bien que fonctionnant à partir d'un même *modus operandi* pour la plupart des enseignantes et des enseignants, tenait compte du degré de confort de chacun avec les propositions amenées ou négociées. Des solutions ont toujours été discutées avec le personnel enseignant et les Aînées autochtones, notamment en raison des contenus absents du curriculum, et aux ajouts et modifications nécessaires. Cette démarche relève d'un souci de différenciation inhérent à la recherche-action (Guay *et al.*, 2016).

4.2.2 Sollicitude et respect

Certains thèmes abordés pouvaient contenir pour quelques participants une charge émotive, en raison des valeurs et croyances exprimées. La chercheure a, lorsque

nécessaire, tenté de déstabiliser sans heurter, comme, par exemple, en proposant l'approche interdisciplinaire, et ce, à plusieurs reprises, acceptant les refus ou les hésitations des enseignants. Les Aînées ont également fait l'objet d'une attention particulière. Leurs témoignages sur la culture et sur l'école pouvaient rouvrir des blessures. L'attitude adoptée par la chercheure a été de se mettre dans une posture d'écoute bienveillante, teintée de la sollicitude nécessaire pour soutenir le changement. L'intégration graduelle des Aînées en classe a été facilitée par la présence de la chercheure en Phases I et II. Cette intégration s'est d'abord effectuée dans des activités à l'extérieur, puis dans la poursuite de l'activité en classe. Cette stratégie auprès des Aînées leur a permis de trouver progressivement leur place dans la classe.

4.3 Les ressources

4.3.1 La langue – les savoirs

La langue Anishinabe a été utilisée dans les deux milieux de recherche, plus spécifiquement à l'École A. Ce facteur découlait de la compétence linguistique de l'Aînée (A1). L'École A est d'ailleurs située sur le territoire de deux communautés où la langue Anishinabe y est d'usage répandu. On l'a vu, précédemment la langue a servi de vecteur pour des savoirs. Ces savoirs étaient inclus dans des légendes ou compris dans la description de gestes que l'on peut poser ou des ressources que le milieu naturel peut offrir.

Les savoirs détenus par les Aînés et d'autres membres des communautés autochtones ont été réinvestis dans le contexte de la classe, d'une part en respect de la culture d'une majorité des enfants, mais également dans une recherche du vivre-ensemble. Le discours de Battell Lowman et Barker (2015) à cet égard est sans équivoque : « In order to find new ways of living together, respectfully on this land, settler people need to take up the responsibility of learning about Indigenous ontologies » (p. 20). Cette ontologie situe les savoirs comme indissociables du territoire duquel ils ont émergé.

4.3.2 Le lieu-Le territoire

Le lieu situé à l'interface de la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu dans la proposition de la pédagogie hybride a été considéré comme une ressource éducative pour plusieurs des SEA développées. Bien qu'en cours de l'expérience, le lieu n'ait pas été exploité de façon maximale, et ce, afin de respecter la zone proximale de développement des enseignants, l'insertion de cette ressource que constitue le lieu se doit de figurer dans le modèle. Ce choix se justifie pour deux raisons. Premièrement par l'importance du territoire pour les autochtones tel que l'ont exprimé les Aînés participantes. Deuxièmement afin de tenter de déconstruire la perception coloniale du territoire.

4.4 Le rôle du médiateur et rôle des Aînés

4.4.1 Le rôle de médiateur

Le rôle de la chercheuse s'est inscrit dans une posture de médiation. Une première posture de médiation, soit celle nécessaire à la recherche –action qui s'établit entre l'action et la réflexion, entre le théorique et la pragmatique et entre les épistémologies de recherches occidentale et autochtone. Cette posture teintée des référents culturels propres à la chercheuse a été annoncée en début de recherche aux participantes et aux participants afin d'assurer la plus grande transparence possible. Ces référents culturels ont influencé certes le positionnement de l'ordre de l'antipositivisme c'est-à-dire le rejet du concept « d'observateur neutre » (Dolbec, 2004, p. 517). La connaissance devenant ainsi subjective, spirituelle et personnelle (Dolbec, 2004, p. 518). Ce positionnement a contribué à respecter l'ontologie autochtone et l'épistémologie qui en découle, laquelle accueille l'introspection comme faisant partie de l'expérience du monde.

L'autre posture de médiation s'est accomplie dans le rôle cette fois de médiateur culturel (Berthoud-Aghili, 2002; Tardif et Mujawamariya, 2002). La médiation se déploie alors entre les différentes cultures, celles des enseignantes et des enseignants, celles des membres des communautés autochtones de proximité, et avec celle de la chercheuse. Cette posture du médiateur qui « nécessite cette relation d'égalité et de respect entre les chercheurs et les experts locaux » (Poirier, 2014. p. 74), vise à créer une alliance qui reconnaît la place de chacun, dans la phase d'établissement d'une interface culturelle.

Une alliance qui crée un troisième espace où les différences ne sont pas ignorées, mais peuvent s'exprimer sans crainte.

4.4.2 *Le rôle des Aînées et des personnes-ressources du milieu*

Presque tous les auteurs reconnaissent unanimement l'importance du rôle des Aînés en tant que passeurs des savoirs et de l'identité (Córdoba, 2006; Little Bear, 2000, 2009; Michell *et al.*, 2008). Dans le cadre de la recherche, les deux Aînées (A1 et A2), bien que, n'ayant pas été en classe en tout temps, ont apporté un support constant soit pour la conception ou la prestation des SEA. Il a d'ailleurs été nécessaire d'y aller avec circonspection avec chacune des Aînées. L'une ayant vécu l'épisode des pensionnats autochtones éprouvait manifestement, en début de recherche, un malaise à se retrouver dans une classe, même si elle travaille à l'école depuis plusieurs années. Les éléments reliés aux savoirs ou aux protocoles ont été en tout temps validés auprès des Aînées. Cet aller-retour a permis de confirmer dans leur discours des éléments issus de la théorie de la pédagogie autochtone. Une pédagogie qui situe les apprentissages non pas à distance de l'objet, mais en relation avec l'objet.

Il faut distinguer ici le terme Aîné(e) avec une majuscule, l'équivalent de : *Elders* en Anglais, du terme aîné(e) en minuscule. Comme le précisent Williams et Snively (2016) : dans la culture autochtone le respect est dû à chacun, mais un respect particulier est accordé aux détenteurs des savoirs, perçus comme les gardiens des connaissances ancestrales.

Although both are highly respected, by the roles they assume in the Indigenous communities. From an IS perspective, Elders are custodians of knowledge because they identify the contributions of Indigenous people to science (e.g., ecology, biology, agriculture, medicine, astronomy, navigation and sustainability); and are responsible for passing this knowledge and related wisdom practices to succeeding generations. (Williams et Snively, 2016, p. 40)

Pour conclure le modèle issu des travaux de recherche, rappelle l'ensemble des concepts qui ont émergé pendant l'expérience. Les différents éléments de ce modèle que sont la démarche, l'attitude, les ressources et le rôle du médiateur et des Aînés gravitent dans une position qui peut être en mouvance et non linéaire dans le processus. La section suivante aborde en quoi ces concepts émergents sont en lien avec la question et les objectifs de recherche.

5. DISCUSSION EN LIEN AVEC LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

La recherche qui a été entreprise était orientée au départ par des préoccupations qui concerne la place occupée par les dimensions culturelles autochtones dans le curriculum et dans l'enseignement. En prenant en compte que plusieurs chercheurs relèvent les impacts négatifs de cette absence sur la réussite scolaire des élèves autochtones, le questionnement issu de cette problématique a orienté la question dans un processus dynamique c'est-à-dire non pas en s'attardant aux raisons de cette absence, mais en interrogeant la manière de la combler. Dans cette section est présentée en premier, une discussion des résultats dans la visée de la question et ce, en lien avec les deux

premiers objectifs de recherche. En second, la discussion est amenée au regard du troisième objectif.

5.1 Discussion au regard de la question de recherche et des objectifs 1 et 2

La question de recherche oriente le regard posé. Elle constitue la prémisse des objectifs fixés durant le parcours. Elle s'appuie à la fois sur la problématique et sur le cadre théorique retenu. La question de recherche s'inscrit dans l'action et est rappelée ici, à savoir : comment le recours à une pédagogie hybride basée sur la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu permet-il à des enseignants (es) du primaire d'intégrer des dimensions culturelles autochtones dans des activités d'enseignement-apprentissage en lien avec le curriculum scolaire?

En premier lieu, la discussion s'établit par rapport à l'appropriation par les enseignantes et les enseignants de la pédagogie hybride. Une appropriation qui a pu être constatée via leur intégration du concept 3-4-5+ lequel présentait une simplification de la pédagogie proposée. Par la suite, l'insertion des dimensions culturelles des communautés de proximité dans les activités d'enseignement-apprentissage est également discutée. Ces deux éléments de la question de recherche sont en adéquation avec le premier objectif. Cet objectif demandait de décrire comment la pédagogie était sollicitée et comment les dimensions culturelles étaient mobilisées. De même, le second objectif de recherche qui proposait d'analyser les SEA sous l'angle du programme scolaire ainsi qu'au regard des approches pédagogiques sollicitées se rattache également à la question de recherche.

L'objectif un, qui s'attarde au comment, se discute nécessairement au regard de l'action. En fait, cet objectif amène la description de ce qui a été mis en place afin de discuter dans quelle mesure les choix effectués de manière collaborative ont contribué ou non à répondre à la rencontre de cet objectif. En premier lieu, il faut rappeler que les concepts de la pédagogie autochtone et de la pédagogie du lieu n'étaient pas connus des enseignants. Ces pédagogies, si on exclut l'enseignant ayant reçu sa formation en Nouvelle-Zélande, ne figuraient pas dans le cursus de la formation des maîtres qu'ils avaient reçu ni ne figuraient dans les offres de développement professionnel récentes. Lorsque la question s'attarde au comment, il est important de pouvoir faciliter l'intégration de concepts nouveaux en simplifiant ces concepts. Dans le cadre de la recherche, cette simplification a pris la forme de la pédagogie dite hybride. Ce choix délibéré afin de respecter les épistémologies des participants autochtones et allochtones en offrant une interface culturelle a pris la forme du concept 3-4-5+. Un concept qui a été intégré par la majorité des enseignantes et des enseignants tant dans le discours que dans la pratique.

En second lieu, les dimensions culturelles autochtones abordées l'ont été en tenant compte de la zone proximale de développement de chacun des participants. Cette prise en compte s'est effectuée via une médiation entre les contextes culturels et parfois historiques dans lesquels s'inscrivaient les actions reliées aux situations d'enseignement-apprentissage. Ces dimensions culturelles, lesquelles ont été analysées plus haut, ont fait l'objet d'une négociation constante. Une négociation s'est établie entre les dimensions culturelles autochtones et le curriculum, entre ce que les Aînés percevaient comme

savoirs importants à transmettre (*Let's skin a moose*) et ce que les enseignantes et les enseignants pouvaient aborder sans renoncer à leur propre culture.

L'analyse des SEA en réponse au deuxième objectif de recherche s'est effectuée en premier lieu en mettant en perspective les activités d'apprentissage avec le curriculum scolaire particulièrement dans l'aspect d'élaboration. Cette analyse a permis de démontrer le respect constant des éléments du PFEQ, mais en comblant les écarts perçus afin de respecter l'exigence d'intégrer des dimensions culturelles et perspectives autochtones. Ces dimensions étaient et sont encore, parfois et souvent absentes du curriculum notamment dans le programme de science et technologie. Les SEA durant toutes les phases ont été élaborées en incorporant les concepts de la pédagogie hybride, un concept on l'a vu, bien assimilé, bien que chacun des éléments du concept 3-4-5+ n'ait pas eu le même poids. L'extérieur, un concept inhérent à la pédagogie du lieu a été moins sollicité. Mais encore une fois, le respect du degré de connaissance et de confort des enseignantes et des enseignants face au territoire intimement lié à la culture autochtone a certes influencé ce résultat.

5.2 Discussion au regard de la question de recherche et de l'objectif 3

L'objectif 3 de dégager un modèle interculturel d'enseignement-apprentissage qui prend en compte les dimensions culturelles autochtones est inspiré de l'action. Il propose en quelque sorte d'opérationnaliser le comment de la question de recherche. Ce modèle s'est construit en cours d'expérimentation. Sans prétendre s'imposer, diverses caractéristiques du modèle développé en cours de recherche sont en adéquation avec ce

qui est reconnu en général dans la littérature comme étant en lien avec l'épistémologie autochtone en éducation. À cet égard, il convient de noter la place de la communauté et des Aînés comme partenaires de l'enseignement et l'importance de reconnaître d'autres épistémologies particulièrement pour les sciences. Il faut retenir dans la construction de ce modèle, le temps requis pour permettre à chacun de s'engager dans une démarche qui sollicitait la tête, mais aussi le cœur. Une démarche où la patience est de rigueur parce que les enjeux soulevés pouvaient être teintés d'histoires personnelles ou même de l'histoire nationale. De même, l'ouverture à l'autre, à son épistémologie, à sa langue se devait aussi d'être modélisée au même titre que la modélisation plus concrète des activités pédagogiques. Une modélisation qui permet un temps d'observation et de réflexion, une réflexion présente tout au long de l'élaboration de ce modèle. Il convient de retenir particulièrement le rôle des Aînés, perçues non seulement comme partenaires, mais comme des alliées. Une alliance qui transcende les différences pour aller vers un objectif commun, nous ramenant ainsi à la problématique initiale à savoir la réussite des enfants autochtones dans le respect de leur identité.

6. MÉRITES, IMPACTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette dernière section aborde en premier lieu, les mérites de la recherche entreprise. Les interrelations entre recherche, formation et pratique sont présentées en second lieu, suivies de l'impact de la recherche sur les enseignantes et les enseignants et sur leur pratique. Le même regard quant à l'impact sur les Aînés participantes et les

communautés est présenté en quatrième lieu. Cette section se termine en cinquième lieu par les limites et biais de la recherche.

6.1 Mérites de la recherche

La recherche-action qui a été entreprise a le mérite de s'être déroulée en milieu authentique en abordant une problématique très actuelle qui relève à la fois de préoccupations éducatives, mais également de préoccupations sociales et identitaires. Ce milieu authentique a dépassé les murs de la classe pour s'étendre à une communauté plus large, soit celle des enfants autochtones et de leur milieu de vie. En impliquant des membres de la communauté et principalement des Aînés, la recherche a pu dans une modeste mesure redonner une voix aux savoirs détenus. Les résultats des travaux réalisés viennent en ce sens, questionner la place de ces mêmes savoirs au sein du curriculum actuel, ouvrant une perspective plus large vers des choix plus inclusifs pour le futur.

Les nombreuses activités réalisées en classe sont susceptibles d'être réinvesties par les participants parce qu'elles sont restées somme toute proches du quotidien de la classe et des obligations professionnelles des enseignants.

Le cadre conceptuel choisi permettra vraisemblablement d'enrichir le corpus en français des théories en éducation. En effet la pédagogie autochtone et la pédagogie du lieu bien que présentes ailleurs au Canada et dans le monde sont en somme, peu connues au Québec. La volonté de créer un hybride de ces deux pédagogies constitue en soi une

proposition originale de même que d'avoir inclus pour la réalisation de cette recherche une posture autochtone alliée à la méthodologie de recherche-action.

6.2 Interrelations entre recherche formation et pratique

La recherche entreprise s'est inscrite dans une méthodologie de recherche-action, dont les finalités, à savoir : recherche, action et éducation, Guay *et al.* (2016) sont en parfaite adéquation avec la poursuite d'une interrelation entre recherche, formation et pratique. En effet, la finalité-action a été mobilisée dans la pratique des enseignants, et ce, dans une pratique de proximité. C'est-à-dire une action qui s'est déroulée dans le vécu de la classe en faisant intervenir de multiples acteurs y compris la chercheure elle-même, mais également les Aînés autochtones participantes de même que le territoire, lieu identitaire des communautés dont sont issus les élèves. De plus, les actions ne sont pas nécessairement figées dans le temps parce que les outils et la démarche entreprise peuvent être réinvestis par les acteurs et le milieu où l'expérience s'est déroulée. L'objectif de cette expérience inscrite dans la finalité-recherche, était de générer des connaissances inédites dans un but d'amélioration au regard d'une problématique identifiée (Guay *et al.*, 2016). Cette expérience s'est effectuée dans une démarche collaborative avec une posture qui respectait la culture de l'autre dans une attitude de réciprocité des savoirs et des compétences. Les savoirs générés s'insèrent donc, dans la finalité-éducation et ce, dans un processus d'apprentissage itératif où réflexion et action ont permis ce lien avec la formation contribuant ainsi au développement des participants y compris la chercheure elle-même. Ces savoirs sont d'ordre pragmatique en lien avec le quotidien de

la classe, mais également d'ordre sociologique par le cheminement opéré par les acteurs quant à leur rôle au sein de l'école et même anthropologique par une meilleure connaissance ou reconnaissance de l'autre.

6.3 Impacts sur les enseignants et sur leur pratique

La recherche a permis au personnel enseignant d'expérimenter d'autres façons de faire, mettant l'accent sur l'intégration à leur propre pratique. Plusieurs éléments méconnus et relatifs à la culture et à l'épistémologie autochtones en matière d'éducation ont été révélés soit par la chercheuse soit par les membres de la communauté autochtone de proximité, enrichissant d'autant le répertoire pédagogique et culturel des enseignants. Le contexte de l'enseignement-apprentissage propre à la pratique habituelle de classe a été choisi pour initier une discussion à propos de deux paradigmes, dans l'objectif de fournir une piste pour favoriser l'interface culturelle.

Comme mentionné au chapitre précédent, six membres du personnel enseignant sur dix ont exprimé verbalement une nette volonté d'intégrer dans leur pratique actuelle et future, les concepts appris dans le cadre de la recherche. À la fin, on dénote dans leur discours une appropriation tant des concepts reliés à la pédagogie hybride proposée qu'à l'identification des ressources nécessaires à une intégration des dimensions culturelles autochtones. Compte tenu de l'effet observé par les enseignantes et les enseignants au regard de l'engagement des élèves lors des SEA, il est permis de supposer que l'intégration des concepts appris dans la pratique régulière pourrait avoir un certain impact sur les élèves.

Pour certains, le leadership partagé en classe avec des personnes-ressources issues des communautés a modifié leur regard sur le rôle de l'enseignant dans la triade éducative. Les résultats ont également démontré que plusieurs enseignantes et plusieurs enseignants ont manifesté une empathie à l'égard des traumatismes ou des défis propres aux autochtones. Ce constat positionne ces enseignants dans un stade de sensibilité ethnorelatif, soit celui de l'adaptation culturelle (Bennett, 1999) indiquant qu'ils ont la capacité de se placer temporairement à la place de l'autre (Colomb, 2012). Cette empathie ne s'est pas manifestée seulement au regard des traumatismes. Un enseignant (E07-B), ayant dans sa classe un jeune issu de la Nation Cree, s'est engagé à apprendre un mot en Cree et un mot en Algonquin par jour. Un engagement marquant la reconnaissance de l'identité de l'autre.

On a vu apparaître chez la majorité des enseignants, une vision plus actuelle des autochtones et des communautés de proximité, considérés comme des ressources pédagogiques et non pas comme un fardeau, compte tenu des difficultés vécues antérieurement. L'expérience a permis de raviver chez certains le désir de réactiver leur réseau dans la communauté afin de favoriser des occasions de partenariat.

Par ailleurs, plusieurs ont exprimé un besoin d'accompagnement pour lier les éléments du curriculum scolaire avec les dimensions culturelles autochtones. Les liens plus faibles établis dans la pratique autonome y compris auprès d'enseignantes et d'enseignants d'expérience témoignent de cette réalité.

6.4 Impact sur les Aînées participantes et les communautés

Les deux Aînées qui ont participé à la recherche l'ont été à titre d'experts et de co-chercheurs, au même titre que les membres du personnel enseignant et la chercheure. Ces dernières ont été impliquées durant presque tout le processus. L'Aînée (A1) a été présente dans toutes les phases y compris la Phase 0. Quant à l'Aînée (A2), elle a participé à toutes les phases sauf durant la Phase III, la phase autonome des enseignants.

L'impact le plus significatif sur les Aînées participantes a trait à la perception de leur rôle par rapport au système éducatif formel. En Phase I, ce rôle s'exprime d'abord timidement. Elles ne s'approprient pas une place au sein de la classe formelle. C'est une posture de visiteur. Au fur et à mesure que progressait la recherche et que les acteurs ont eu recours à leurs savoirs, une fierté notable s'est affichée et un respect s'est manifesté à l'égard de leurs connaissances. Cette prépondérance accordée aux savoirs de la communauté a d'ailleurs incité l'Aînée (A1) à demander un magnétophone pour enregistrer sa mère, réalisant l'importance des savoirs issus des histoires que celle-ci raconte.

La recherche a permis de faire reconnaître les savoirs détenus par les membres des communautés, à les considérer au même titre que les savoirs savants. Les Aînées, au terme de la recherche, ont réalisé l'importance de leur rôle au sein du système d'éducation formel. Elles ont conjointement manifesté le désir d'être davantage impliquées au sein de leur école respective.

6.5 Limites et biais de la recherche

Pour des questions de logistique, l'expérimentation s'est effectuée seulement dans deux écoles, auprès de dix enseignants, avec la collaboration de deux Aînées à la recherche. Ces deux écoles relativement éloignées l'une de l'autre, ainsi que leur milieu respectif ont constitué l'unique terrain d'expérimentation. La Phase III de pratique autonome a été concrétisée dans la réalité de la classe avec seulement deux enseignants, ne permettant pas d'en voir les impacts dans le temps déterminé pour la recherche. Toutefois, sept activités d'enseignement apprentissage ont tout de même été conçues durant cette phase. Le modèle, d'intégration des dimensions culturelles autochtones au sein d'activités pédagogiques, qui est proposé dans le cadre de la recherche, ne prétend pas à l'universalité, car manifestement teinté des contextes locaux. Plusieurs activités pédagogiques ont été en effet intimement liées à des dimensions culturelles propres à des communautés spécifiques, à une Nation spécifique. Le transfert, souhaité dans le développement éventuel d'un modèle, ne peut se concrétiser dans une généralisation du savoir obtenu (Greenwood et Levin, 2007). Dans ce cas, il est tout de même possible d'extrapoler les résultats obtenus pour le développement éventuel d'un modèle, applicable à l'étude de milieux et de problématiques semblables. Plusieurs perspectives de recherches s'ouvrent entre autres et pourraient contribuer à répondre à ces questions qui découlent en quelque sorte de la présente recherche : dans quelle mesure les enseignantes et les enseignants intègrent-ils des dimensions culturelles autochtones les années subséquentes; quelles ressources sont nécessaires pour la mise en place de partenariat réel entre l'école et les communautés; quel est le rôle de la direction d'école

pour l'intégration des dimensions culturelles autochtones et la mise en place des principes pédagogiques qui y sont associés; qu'est-ce qui explique le retard du Québec par rapport aux autres provinces quant à l'intégration de perspectives et savoirs autochtones au sein du curriculum; quelles sont les initiatives des autres provinces concernant la formation des maîtres au regard de l'intégration de ces perspectives et savoirs. Les questions demeurent nombreuses, car il existe encore au Québec peu de travaux à cet égard.

CONCLUSION

La recherche a visé, tout au long de la démarche, à répondre à un questionnement issu de la problématique à savoir l'absence de modèle pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans des activités pédagogiques, et ce, en respect des éléments du curriculum formel. La question issue de cette problématique s'est nécessairement attachée au « comment », en utilisant une méthodologie de recherche-action qui s'est accompagnée d'une posture autochtone de recherche, mettant l'accent sur une pédagogie qui fait appel à d'autres paradigmes éducatifs. Ces paradigmes ont été introduits afin d'amener des enseignantes et des enseignants du primaire à intégrer les dimensions culturelles autochtones propres à leurs élèves. Leur perception au regard des dimensions culturelles autochtones a évolué au cours de la recherche, passant d'une vision passéiste et immuable de la culture autochtone des communautés de proximité à une culture dynamique et contemporaine. Les activités proposées dans le cadre des SEA voulaient redonner une place légitime aux savoirs issus des communautés en proposant de s'inspirer d'une pédagogie reconnue comme pouvant être efficace autant auprès d'élèves autochtones que d'élèves allochtones. La pédagogie hybride se voulait une interface culturelle légitime dans ce contexte en misant sur les similitudes plutôt que sur les différences de paradigmes et en favorisant par une simplification des concepts son appropriation de la part des enseignants. La recherche a démontré qu'il est possible d'intégrer certaines des dimensions culturelles autochtones au sein d'activités d'enseignement-apprentissage mises de l'avant dans les SEA et ce, avec la volonté d'être

fidèle le plus possible au contenu du curriculum scolaire du Québec. Les résultats remettent toutefois en question certains éléments de ce curriculum, qui gagnerait certes à être plus représentatif des réalités des peuples autochtones.

Cette démarche de recherche a été réalisée en harmonie avec les protocoles autochtones et celui des communautés dans le respect du cheminement de chacun des participants. Il convient de retenir l'importance du rôle de la communauté et des Aînés dans le processus d'intégration des dimensions culturelles autochtones en classe, rôle maintenant perçu positivement tant par les enseignantes et les enseignants que par les Aînés. Une communauté qui est dorénavant identifiée comme une ressource à laquelle on peut faire appel pour réaliser des activités pédagogiques, et ce, dans le cadre de toutes les disciplines scolaires. Il a été également constaté dans le cadre de la recherche que la modélisation des gestes et des attitudes pouvait, dans une certaine mesure, assurer un transfert efficace vers la pratique.

La recherche qui a mobilisé chercheure, enseignantes et enseignants et des Aînés tentait de se situer dans une optique de visions pédagogiques et didactiques. Une amorce de modèle a été proposée non pas pour suggérer un cadre unique, mais dans le but de poursuivre vers des avenues possibles, dans d'autres milieux. Le modèle qui en ressort peut malgré tout servir de repère à des initiatives similaires. Dans le contexte des travaux issus de la Commission de Vérité et réconciliation (2015), la raison pour laquelle il faut intégrer ces dimensions culturelles autochtones en classe se passe nettement de justification. Le « comment » reste à parfaire et exigera certainement de repenser la

formation initiale des maîtres et les possibilités de développement professionnel. Afin d'amorcer une réelle réconciliation, il importe d'interpréter les revendications actuelles du monde autochtone par rapport à l'éducation comme des occasions d'alliances et de rapprochements, pour chercher ensemble les chemins pour y arriver, et ce, au profit des enfants et des communautés.

Le mot de la fin n'appartient pas à la chercheure, qui a choisi volontiers de le céder à l'Aînée (A2). Il illustre la résilience et la patience des peuples autochtones.

« It might take a while, but you know what, we will get there ».

ÉPILOGUE

Les principes éducatifs autochtones favorisent une éducation qui n'a pas de temps défini, une éducation qui dure toute la vie. Certaines répercussions sur le milieu particulièrement à l'École A, se sont manifestés après le temps prescrit de la recherche. Sans en tenir compte dans les résultats, nous tenons tout de même à en faire part.

Pour la rentrée de 2016, l'École A a mis en place les initiatives suivantes :

- Rencontre sur place de tout le personnel de l'école avec des membres de la communauté C2, située à 130 km. Le but : déclencher une discussion sur les attentes de la communauté envers l'école. Une initiative qui n'avait jamais été prise auparavant.
- Embauche de l'Aînée A1 à titre de ressource pédagogique pour l'intégration des dimensions culturelles, notamment l'enseignement de la langue Anishinabe et le support aux élèves.
- Embauche d'une Aînée en résidence pour les élèves du secondaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aikenhead, G. (1997). Toward a First Nations cross-cultural science and technology curriculum. *Science Education*, 81, 217-238.
- Aikenhead, G. et Huntley, B. (1999). Teachers' views on Aboriginal students learning Western and Aboriginal science. *Canadian Journal of Indian Education*, 23, 159-175.
- Aikenhead, G.S. et Elliott, D. (2010). An emerging decolonizing science education in Canada. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(4), 321-338.
- Akkari, A. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147–170. <https://doi.org/10.7202/007153ar>.
- Anadòn, M. et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains, une forme de recherche participative. Dans M. Anadòn (dir.), *La recherche participative. Multiples regards* (p. 12-30). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Archibald, J. (2008). *Indigenous storywork : Educating the heart, mind, body and spirit*. Vancouver : University of British Columbia Press.
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador*, Wendake : APNQL. Repéré à <https://cerpe.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/29/2016/08/Protocole-de-recherche-des-Premieres-Nations-au-Quebec-Labrador-2014.pdf>.
- Association universitaire canadienne d'études nordiques (2003). *Principes d'éthique pour la conduite de la recherche dans le nord*. Ottawa : Association universitaire canadienne d'études nordiques. Repéré à <http://acuns.ca/wp-content/uploads/2010/09/Ethicsfrenchmarch2003.pdf>.
- Ball, J. (2009). Supporting young indigenous children's language development in Canada : A review of research on needs and promising practices. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(1), 19-47.

- Banks J.A. (2010a). Multicultural education : Characteristics and goals. Dans J. A. Banks and C. A. McGee Banks (dir.) *Multicultural Education Issues and Perspectives* (7^e éd., p. 3-26). Hoboken, N.J : Wiley.
- Banks J.A. (2010b). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. Dans J. A. Banks and C. A. McGee Banks (dir.) *Multicultural Education Issues and Perspectives*, Seventh Edition.(p. 233-254). Hoboken, N.J : Wiley.
- Barnhardt, R. et Kawagley, A. O. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska native ways of knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 8-23.
- Bartlett, C., Marshall, M., Marshall, A. et Iwama, M. (2012). *Integrative science and two-eyed seeing : Enriching the discussion framework for healthy communities*. Repéré à [http://www.integrativescience.ca/uploads/articles/2012-Bartlett-Marshall-Iwama-Integrative-Science-Two-Eyed-Seeing-enriching-discussion-framework\(authors-draft\).pdf](http://www.integrativescience.ca/uploads/articles/2012-Bartlett-Marshall-Iwama-Integrative-Science-Two-Eyed-Seeing-enriching-discussion-framework(authors-draft).pdf).
- Basso, K.H. (1996). Wisdom sits in places : Notes on a western Apache landscape. Dans S. Feld et K. H. Basso (dir.), *Senses of place* (p. 53-90). Santa Fe, NM : School of American Research Press.
- Battell Lowman, E. et Barker, A.J. (2015). *Settler Identity and Colonialism in 21st Century Canada*. Halifax et Winnipeg : Fernwood Publishing.
- Battiste, M. (2000). *Reclaiming indigenous voice and vision*. Vancouver : University of British Columbia Press.
- Battiste, M. (2002a). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education. A literature review*. Ottawa : Indian and Northern Affairs Canada. Repéré à <http://tinyurl.com/llyfcm>.
- Battiste, M. (2002b). The quest for ethical guidelines for research Involving indigenous populations. Dans G. Alfredsson et M. Stavropoulou (dir.), *Justice pending : Indigenous peoples and other good causes. Essays in honour of Erica-Irene A. Daes* (p. 33-44). The Hague/New York, NY : Martinus Nijhoff.
- Battiste, M. (2005). *State of Aboriginal learning*. Communication présentée au National Dialogue on Aboriginal learning, Ottawa, 13-14 novembre.
- Battiste, M. (2009). Nourishing the learning Spirit : Living our way to new thinking. *Canadian Educational Association*. 50(1), 14-18.
- Battiste, M. et Youngblood Henderson, J. (2000). *Protecting indigenous knowledge and heritage : A global challenge*. Saskatoon : Purich Publishing Ltd.

- Beckford, C. et Nahdee, R. (2011). *Research into Practice : Teaching for Ecological Sustainability*. Toronto : Ontario Ministry of Education.
- Belkaïd, M. (2002). La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. Dans P. R. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (p. 205-222). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bennett, C.I. (1999). *Comprehensive multicultural education, theory and practice*. Boston, MA : Allyn and Bacon.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied psychology : An International Review*, 46(1), 5-34.
- Berthoud-Aghili, N. (2002). Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation. Dans P. R. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (p. 147- 162). Bruxelles : De Boeck Université.
- Biermann, S. et Townsend-Cross, M. (2008). Indigenous pedagogy as a force for change. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 37, 146-154.
- Blackstock, C. (2011). Wanted : Moral courage in Canadian child welfare. *First Peoples Child et Family Review*, 6(2), 35-46.
- Bories-Sawala, H.E. (2014). *L'histoire autochtone dans l'enseignement scolaire au Québec, combien, comment, pourquoi? Hypothèses pour un projet de recherche*. Rapport de recherche, Gatineau : Université du Québec en Outaouais, Chaire de recherche du Canada sur la gouvernance autochtone du territoire.
- Bories-Sawala, H.E. (2016). Place et représentation des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale, suggestions pour une réforme de la réforme. Conférence du Centre Crifpe, 15 septembre 2016. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=Gu0_O1K5Ll0.
- Boudreau, F. et Nabigon, H. (2000). Spiritualité, guérison et autonomie gouvernementale dans le contexte politique Ojibwas. *Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire*, 6(1), 108.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, XXXV(2), 1-11.
- Bourdieu, P. et L. Wacquant (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.

- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bowers, C.A. (1999). Changing the dominant cultural perspective in education. Dans G. A. Smith et D. R. Williams (dir.), *Ecological education in action : On weaving education, culture, and the environment* (p. 161-179). Albany, NY : State University of New York Press.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain : an ecology of indigenous education*. Durango, CO : Kivakí Press.
- Cajete, G. (2000). *Native science : Natural laws of interdependence*. Santa Fe, N.M : Clear Light Publishers.
- Campeau, D. (2011). *Valorisation des espaces réels pour l'enseignement de la géographie au secondaire en classe d'adaptation scolaire et sociale*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Repéré à <http://hdl.handle.net/11143/5591>.
- Carignan, N., Sanders, M. et Pourdavood, R. G. (2005). Racism and ethnocentrism : Social representations of preservice teachers in the context of multi- and intercultural education. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(3), 1-19.
- Carr, P.R. (2016). Whiteness and White Privilege : Problematizing race and racism in a « color-blind » world, and in education. *International Journal of Critical Pedagogy*, 7(1), 51-74.
- Casey, E.S. (1997). *The fate of place a philosophical history*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Castagno, C.E. et Brayboy, B.M.J. (2008). Culturally responsive schooling for indigenous youth : A review of the literature. *Review of Educational Research*, 78(4), 941-993.
- Castellano, M., Davis, L. et LaHache, L. (2000). *Aboriginal education : Fulfilling the promise*. Vancouver : University of British Columbia Press.
- Chartrand, R. (2010). Anishinaabe Pedagogy : Deconstructing the Notion of Aboriginal Education by Illuminating Local Anishinaabe Pedagogy. Dans B. McMillan (dir.), *Urban Aboriginal Economic Development National Network*. Winnipeg : University of Manitoba. Document téléaccessible à l'adresse [http://abdc.bc.ca/uploads/file/09 %20Harvest/UAED %20Student %20Projects/Anishinaabe %20Pedagogy.pdf](http://abdc.bc.ca/uploads/file/09%20Harvest/UAED%20Student%20Projects/Anishinaabe%20Pedagogy.pdf).

- Chaubet, P., Correa Molina, E. et Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2(1), 28–40. <https://doi.org/10.7202/1015637ar>
- Cifali, M. (2007). Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement. *Éducation et francophonie*, XXXV(2), 12-23.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Colomb, E. (2012). *Premières Nations : essai d'une approche holistique en éducation supérieure. Entre compréhension et réussite*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir*. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Repéré à http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/French_Exec_Summary_web_revis-ed.pdf.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2009). *Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Commission royale sur les Peuples autochtones (1996). *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*. Ottawa : Gouvernement du Canada. Repéré à <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/commission-royale-peuples-autochtones/Pages/rapport.aspx>.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2008a). *Améliorer les niveaux de littératie chez les Canadiens autochtones*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage. Repéré à http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2008/42-09_04_08-F_csMeta.pdf.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2008b). *Des élèves qui déménagent : comment atténuer les retombées de la mobilité chez les élèves autochtones*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage. Repéré à http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/students_on_the_move_fr/students_on_the_move_fr.pdf.

- Conseil en Éducation des Premières Nations (s.d.) *Mikinak – Guide de sensibilisation*. Québec : Conseil en Éducation des Premières Nations. Repéré à http://www.mikinak.net/PDF/Mikinak_Guide.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE), (2013). *L'enseignement de la Science et de la technologie au primaire et au premier cycle du secondaire*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Août 2013. Gouvernement du Québec.
- Conseil tribal de la nation algonquine anishinabeg (2015). *Anishinabe Kegoan Masinazowin Mazinahigan. Dictionnaire visuel algonquin*. Québec : Kitigan Zibi.
- Cook, E.D. et Flynn, D. (2008). Aboriginal languages in Canada. Dans W. O'Grady et J. Archibald (dir.), *Contemporary Linguistic Analysis* (6^e éd., p. 318-333). Toronto : Pearson.
- Corbiere, A.O. (2000). *Reconciling epistemological orientations : Toward a wholistic Nishnaabe (Ojibwe/Odawa/Potawatomi) education*. Communication présentée au Annual Meeting of the Canadian Indigenous and Native Studies Association, Edmonton, 28-31 mai.
- Córdoba, T. (2005). *Aboriginal literacy and education : A wholistic perspective that embraces intergenerational knowledge*. Communication présentée au First Nations, First Thoughts conference, Centre for Canadian Studies, University of Edinburgh, Scotland. Document téléaccessible à l'adresse : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.540.7801etrep=rep1etttype=pdf>.
- Dasen, P.R. (2002). Approches interculturelles : acquis et controverses. Dans P. R. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (p. 7-28). Bruxelles : De Boeck Université.
- Deloria, V. (2001). *Power and place : Indian education in America*. Golden, CO : Fulcrum Pub.
- Demmert, W.G. (2001). *Improving academic performance among Native American students : A review of the research literature*. Charleston, WV : ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Repéré à <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED463917/pdf/ERIC-ED463917.pdf>.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. et Smith, L.T. (dir.). (2008). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Los Angeles, CA : Sage.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371.

- Desgagné, S. (2007). Le défi de « production » de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadòn (dir.), *La recherche participative. Multiples regards* (p. 89-121). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Dionne, L. Savoie-Zajc, L. et Couture, C. (2013). Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Canadian Journal of Education* 36(4), 176-201.
- Dolbec, A. (2004). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 505-540). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Drapeau, L. (1993). Le français et les langues autochtones au Québec : Quelle coexistence? *Québec français*, (90), 44-47.
- Drapeau, L. (2013). Les langues autochtones : état des lieux et propositions pour l'action. Dans A. Beaulieu, S. Gervais et M. Papillon (dir.), *Les autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord* (p. 195-212). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Drapeau, L. et Corbeil, J.-C. (1992). Les langues autochtones dans la perspective de l'aménagement linguistique. Dans J. Maurais (dir.), *Les langues autochtones du Québec* (p. 389-414). Québec : Les Publications du Québec.
- Duhamel, A. et Estivalez, M. (2013). Vivre-ensemble et dialogue : du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique. *McGill Journal of Education*. 48(1), 79-98.
- Education Council New Zealand Matatuū Aotearoa (2015). Graduating teacher Standards : Aotearoa New Zealand. Repéré à <https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/gts-poster.pdf>.
- Environics Institute (2011). *L'étude sur les Autochtones vivant en milieu urbain. État principal*. Toronto : Environics Institute. Repéré à <http://uaps.ca/wp-content/uploads/2010/02/UAPS-report-FRENCH.pdf>.
- Erickson, F. (2010). Culture in Society and in Educational Practices. Dans J.A. Banks and C.A. McGee Banks (dir.), *Multicultural Education Issues and Perspectives* (7^e éd., p. 33-53). Hoboken, N.J : Wiley.

- Faculté de médecine, Université d'Ottawa (s.d.). *L'individu la société et la médecine, La santé des peuples autochtones du Canada*. Repéré à https://www.med.uottawa.ca/sim/Data/Vul_Autochtone_f.html.
- Feng, S., Feng, A. et Moore, H. (2007). Examining American Indians recall of cultural inclusion in school. *Journal of American Indian Education*, 46(2), 42-61.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. (Trad. par M. B. Ramos). New York, NY : Herder and Herder.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (Trad. par J.-C. Régnier). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Freire, P. et Macedo, D.P. (1987). *Literacy : reading the word et the world*. South Hadley, MA : Bergin et Garvey Publishers.
- Friedel, T. (2009). *Urban indigenous youths' perspectives on identity, place and place-based learning and the implications for education*. Thèse de doctorat en éducation. Univeristy of Alberta, Alberta.
- Friesen, J. et Krauth, B. (2012). *Enjeux politiques clés de l'éducation des Autochtones : une approche fondée sur les faits*. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation. Repéré à <http://tinyurl.com/konmfff>.
- Fulford, G.T., Daigle, J.M., Stevenson, B., Tolley, C. et Wade, T. (2007). *Sharing our success. More case studies in aboriginal schooling*. Kelowna : Society for the Advancement of Excellence in Education. Repéré à <http://tinyurl.com/lurwxqu>.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016). Introduction. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 15-29). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gingras, F.-P. (2004). La sociologie de la connaissance. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 19-48). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Giroux, H. (1983). *Theory et Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley : Bergin et Garvey Publishers.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gouvernement de la Colombie-Britannique (s.d.). Ministère de l'Éducation. *The First Peoples Principles of Learning*. Repéré à <http://www.bced.gov.bc.ca/abed/documents.html>.

- Gouvernement de la Colombie-Britannique (2016). Ministère de l'Éducation. Les nouveaux programmes d'études de la C.-B. Guide d'orientation. Repéré à https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/Curriculum_R redesign_Brochure_FR.pdf.
- Gouvernement de la Colombie-Britannique (2017). Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique. *Aboriginal Report 2012/13-2016/17. How Are We Doing?* Victoria. Repéré à <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/reports/ab-hawd/2016/ab-hawd-school-district-public.pdf>.
- Gouvernement du Québec (s.d.). Ministère du Développement durable, de l'Environnement et de la Lutte contre les changements climatiques. Région hydrographique de l'Outaouais et de Montréal (04). Centre d'expertise hydrique. Repéré à <http://tinyurl.com/pxycs6u>.
- Gouvernement du Québec (2000). Ministère de l'Éducation. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2004). Ministère de l'Éducation. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2007). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.. *Éthique et culture religieuse. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*. Québec .
- Gouvernement du Québec (2009). Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport. *Progression des apprentissages, Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Repéré à http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/geoHistoire/pdf/geoHist_sectionCom.pdf.
- Gouvernement du Québec (2013). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Communiqués de presse. Mikinak : un guide de sensibilisation aux Premières nations distribué dans les écoles québécoises*. Repéré à <http://tinyurl.com/lxcbbno>.
- Grande, S. (2004). *Red pedagogy : Native American social and political thought*. Lanham, MD : Rowman et Littlefield Publishers.
- Grant, C.A. et Sleeter, C.E. (2010). Race, Class, Gender and disability in the Classroom. Dans J. A. Banks and C. A. McGee Banks (dir.) *Multicultural Education Issues and Perspectives* (7^e éd.) (p. 59-82). Hoboken, N.J : Wiley.

- Green, M. (2008). From wilderness to the educational heart : A Tasmanian story of place. *Australian Journal of Environmental Education*, 24, 35-43.
- Greenwood, D.J. et Levin, M. (2007). *Introduction to action research : Social research for social change* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications (1^{re} éd. 1998).
- Gruenewald, D.A. (2001). *A critical pedagogy of place : A counter-discourse for sustainability*. Thèse de doctorat. The University of New Mexico, Albuquerque, NM.
- Gruenewald, D.A. (2003). The best of both worlds : A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Guay, M. H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 183-211). Montréal : ERPI.
- Guay, M.H., Prud'homme, L. et Dolbec A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (6^e éd.) (p. 539-578). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire*. Berlin : Presses Académiques Francophones.
- Hargreaves, D.H. (1999). The Knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Hart, M.A. (2010). Indigenous worldviews, knowledge, and research : The development of an indigenous research paradigm. *Journal of Indigenous Voices in Social Work*, 1(1), 1-16.
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH) (s.d.). *Peuples autochtones*. Repéré à <http://www2.ohchr.org/french/issues/indigenous/>. Consulté le 23 janvier 2015.
- Henry, A. (2010). Race and Gender in Classrooms : Implications for Teachers. Dans J.A. Banks et C.A. McGee Banks (dir.) *Multicultural Education Issues and Perspectives* (7^e éd., p. 183-208). Hoboken, N.J. : Wiley.
- Herman, M. (2005). Nehithawak of Reindeer Lake, Canada : Worldview, epistemology and relationships with the natural world. *Australian Journal of Indigenous Education*, 34, 33-43.

- Hermes, M. (2005). Complicating discontinuity : What about poverty? *Curriculum Inquiry*, 35(1), 9-26.
- Hilberg, R.S. et Tharp, R.G. (2002). *Theoretical perspectives, research findings, and classroom implications of the learning styles of American Indian and Alaska Native students*. Charleston, WV : ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. Repéré à <http://www.ericdigests.org/2003-3/alaska.htm>.
- Houssaye, J. (1998). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Hutchison, D.C. (2004). *A natural history of place in education*. New York, NY : Teachers College Press.
- Ingalls, L., Hammond, H., Dupoux, E. et Baeza, R. (2006). Teachers' cultural knowledge and understanding of American Indian students and their families : Impact of culture on a child's learning. *Rural Special Education Quarterly*, 25(1), 16.
- Jakobsen, J. (2011). Education, recognition and the Sami people of Norway. Dans H. Niedrig et C. Ydesen (dir.), *Writing postcolonial histories of intercultural education* (p. 222-238). Frankfurt : Peter Lang.
- Janosz, M. et Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L. et Institut de la statistique du Québec. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Québec : Gouvernement du Québec – Institut de la statistique du Québec. Repéré à http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/fascicule_decrochage.htm.
- Johnson, J.T. (2012). Place-based learning and knowing : Critical pedagogies grounded in Indigeneity. *GeoJournal*, 77(6), 829-836.
- Johnson, J.T. et Murton, B. (2007). Re/placing native science : Indigenous voices in contemporary constructions of nature. *Geographical Research*, 45(2), 121-129.
- Kanouté, F (2007). La pratique de l'interculturel. Dans Solar et F. Kanouté (Dir.), *Questions d'équité en éducation et formation* (p. 121-142) Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Kanu, Y. (2002). In their own voices : First Nations students identify some cultural mediators of their learning in the formal school system. *The Alberta Journal of Educational Research*, 48(2), 98-119.

- Kanu, Y. (2003). Curriculum as cultural practice : Postcolonial imagination. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(1), 67-81.
- Kanu, Y. (2005). Teachers' perceptions of the integration of aboriginal culture into the high school curriculum. *Alberta journal of educational research*, 51(1), 50-68.
- Kanu, Y. (2006) *Curriculum as cultural practice : Postcolonial imaginations*. Toronto : University of Toronto Press.
- Kanu, Y. (2007). Increasing school success among aboriginal students : Culturally responsive curriculum or macrostructural variables affecting schooling? *Diaspora, Indigenous, and Minority Education : Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 1(1), 21-41.
- Kanu, Y. (2011a). Cultural mediators of Aboriginal student learning in the formal school system. Dans Y. Kanu (dir.), *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum : Purposes, possibilities, and challenges* (p. 54-94). Toronto : University of Toronto Press.
- Kanu, Y. (2011b). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum : Purposes, possibilities, and challenges*. Toronto : University of Toronto Press.
- Kavanagh, B. (1998). *Reaching for success : Considering the achievements and effectiveness of First Nations schools*. West Vancouver, British Columbia : First Nations Education Steering Committee.
- Kawagley, A. O. (1995). *A Yupiak worldview : A pathway to ecology and spirit*. Prospect Heights. Waveland Press.
- Kawagley, A. O. et Barnhardt, R. (1999). Education indigenous to place : Western science meets Native reality. Dans G. A. Smith et D. R. Williams (dir.), *Ecological education in action : On weaving education, culture, and the environment* (p. 117-142). Albany, NY : State University of New York Press.
- Kincheloe, J. (2008) *Critical Pedagogy*. New York : Peter Lang.
- King, T. (2014). *L'Indien malcommode : un portrait inattendu des Autochtones d'Amérique du Nord*. Montréal : Les éditions du Boréal.
- Klein, E. S. et Merritt, E. (1994). Environmental education as a model for constructivist teaching. *The Journal of Environmental Education*, 25(3), 14-21.
- Knapp, C. (1999). *In accord with nature : Helping students form an environmental ethic using outdoor experience and reflection*. Charleston, WV : ERIC – Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

- Knapp, C. E. (1996). *Just beyond the classroom*. Charleston, WV : ERIC Press.
- Knapp, C. E. (2005). The « I-Thou » relationship, place-based education, and Aldo Leopold. *Journal of Experiential Education*, 27(3), 277-285.
- Knudtson, P. et Suzuki, D. T. (1992). *Wisdom of the elders : Honoring sacred native visions of nature*. New York, NY : Bantam Books.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Kolb, A.Y. et Kolb, D.A. (2009). Experiential Learning Theory : A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. Dans S. J. Armstrong et C. V. Fukami. *The Sage Handbook of Management Learning, Education and Development*. (p. 42-68). Londres : Sage publications. Repéré à <http://dx.doi.org/10.4135/9780857021038>.
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies : Characteristics, conversations and contexts*. Toronto : University of Toronto Press.
- Krapfel, P. (1999). Deepening children's participation through ecological investigations. Dans G. A. Smith et D. R. Williams (dir.), *Ecological education in action : On weaving education, culture, and the environment* (p. 47-62). Albany, NY : State University of New York Press.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un référentiel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180.
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle : agir et réussir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions*. Paris : Eyrolles.
- Le Conseil national de développement économique des Autochtones (CNDEA) (2012). *Le Rapport d'analyse comparative de l'économie des Autochtones*. Gatineau : Le Conseil national de développement économique des Autochtones. Repéré à <http://www.naedb-cndea.com/french/reports/rapport-d-analyse-comparative-de-l-economie-des-autochtones.pdf>.
- Ledoux, J. (2006). Integrating aboriginal perspectives into curricula : A literature review. *The Canadian Journal of Native Studies*, XXVI(2), 265-288.

- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Lévesque, C., Polèse, G., de Juriew, D., Labrana, R., Turcotte, A-M. et Chiasson, S. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes, *Cahiers DIALOG (2015-0)*. Montréal : INRS Centre Urbanisation Culture Société – Réseau DIALOG.
- Lin, M., Lake, V.E. et Rice, D. (2008). Teaching anti-bias curriculum in teacher education programs : What and how. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 187-2000.
- Lipka, J. (2002). *Schooling for self-determination : Research on the effects of including Native language and culture in the schools*. Aboriginal people in Manitoba. Winnipeg. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459989.pdf>.
- Little Bear, L. (2000). Jagged Worldviews Colliding. In M. Battiste (Ed.), *Reclaiming Indigenous Voice and Vision* (p. 77-85). Vancouver, BC : University of British Columbia Press.
- Little Bear, L. (2009). *Naturalizing indigenous knowledge synthesis paper*. Saskatoon : Canadian Council on Learning – Aboriginal Learning Knowledge Centre. Repéré à http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ablkcnaturalizeIndigenous_en.pdf.
- Lund, D.E. et Carr P.R. (2010). Exposing Privilege and Racism in The Great White North : Tackling Whiteness and Identity Issues in Canadian Education, *Multicultural Perspectives*, 12(4), 229-234, Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/15210960.2010.527594>.
- Lussier, D. (2011). Language education as the entry to intercultural communicative competence (ICC). *Canadian Issues, Spring*, 60-68.
- Magnan M.-O., Pilote A., Vidal M. et Collins T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et Pratique*, Montréal : Fides Éducation, XI-XV.
- Manuelito, K. (2005). The role of education in American Indian self-determination : Lessons from the Ramah Navaho community school. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 73-87.
- Martineau, S. (2016) L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (6^e éd.) (p. 329-350). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- McCarthy, C., Giardina, M. D., Harewood, S. J. et Park, J.-K. (2005). Contesting culture : Identity and curriculum dilemmas in the age of globalization, postcolonialism, and multiplicity. Dans C. McCarthy, Warren Crichlow, G. Dimitriadis et N. Dolby (dir.), *Race, identity, and representation in education* (p. 153-166). New York, NY : Routledge.
- McGregor, D. (2000). Coming full circle : Indigenous knowledge, environment, and our future. *American Indian Quarterly*, 28(3-4), 385-410.
- McGregor, D. (2002). Traditional ecological knowledge and the two-row wampum. *Biodiversity*, 3(3), 8-9. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/14888386.2002.9712586>.
- McGregor, D. (2004) Coming Full Circle : Indigenous Knowledge, Environment, and Our Future. *American Indian Quarterly*, 28 (3/4) (385-410) Special Issue : The Recovery of Indigenous Knowledge Published by : University of Nebraska Press. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/4138924>.
- McKinley, E. (2005). Locating the global : Culture, language and science education for Indigenous students. *International Journal of Science Education*, 27(2), 227-241. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/0950069042000325861>.
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. New York, NY : Routledge.
- Menzies, C. R. (2001). Reflections on research with, for, and among indigenous peoples. *Canadian Journal of Native Education*, 25(1), 19-36.
- Michell, H., Vizina, Y., Augustus, C. et Sawyer, J. (2008). *Learning indigenous science from place : Research study examining indigenous-based science perspectives in Saskatchewan First Nations and Métis community contexts*. Saskatoon : Aboriginal Education Research Centre. Repéré à <http://aerc.usask.ca/downloads/Learning-Indigenous-Science-From-Place.pdf>.
- Moldoveanu, M., Potvin, M. et Steinbach, M. J. (2015). Pratiques de socialisation utilisées auprès d'élèves issus de l'immigration récente et d'élèves autochtones du primaire : comparaison internationale. Rapport de recherche, programme actions concertées. Québec : Fonds de recherche Société et culture.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1020820ar>.
- Mosby, I. (2013). Administering colonial science : Nutrition research and human biomedical experimentation in aboriginal communities and residential schools, 1942–1952. *Histoire sociale/Social history*, 46(91), 145-172.

- Nakata, M. (2002). Indigenous knowledge and the cultural interface : Underlying issues at the intersection of knowledge and information systems. *IFLA Journal*, 28(5-6), 281-291.
- Nakata, M. (2007). *Disciplining the savages-savaging the disciplines*. Camberra : Aboriginal Studies Press.
- Nieto, S. (2005). *Affirming diversity : The sociopolitical context of multicultural education* (5^e éd.) New York : Allyn et Bacon.
- Norris, M. J. (2008). *Langues autochtones au Canada : nouvelles tendances et perspectives sur l'acquisition d'une langue seconde*. Ottawa : Statistique Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2007001/pdf/9628-fra.pdf>.
- Obidah J. et Howard, T. (2005). Preparing teachers for "Monday morning" in the urban school classroom : Reflecting on our pedagogies and practices as effective teachers, educators. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 248-255.
- Ogbu, J.U. et Simons, H.D. (1998). Voluntary and involuntary minorities : A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology et Education Quarterly*, 29(9), 155-188.
- Organisation des Nations unies (ONU) (2007). *Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones*. Manhattan, NY : Organisation des Nations unies. Repéré à http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf.
- Ormond, C.G.A. (2013). Place-based education in practice. Dans D. B. Zandvliet (dir.), *The ecology of school* (p. 19-28). Rotterdam : Sense Publishers.
- Orr, D.W. (1992). *Ecological literacy : Education and the transition to a postmodern world*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Orr, D.W. (1994). *Earth in mind : On education, environment, and the human prospect*. Washington, DC : Island Press.
- Orr, J. et Friesen, D. (1999). I think that what's happening in aboriginal education is that we're taking control : Aboriginal teachers' stories of self-determination. *Teachers and Teaching*, 5(2), 219-241.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 2003).
- Perso, T. (2013). A systemic evidence-based strategy to improve Indigenous students' numeracy and literacy. Dans R. Jorgensen, P. Sullivan et P. Grootenboer (dir.),

- Pedagogies to enhance learning for indigenous students : Evidence-based practice* (p. 21-44). Singapore/New York, NY : Springer.
- Pewewardy, C. (2002). Learning styles of American Indian/Alaska native students : A review of the literature and implications for practice. *Journal of American Indian Education*, 41(3), 22-55.
- Piquemal, N. (2003). From native North American oral traditions to western literacy : storytelling in education. *The Alberta Journal of Educational Research*, 49(2), 113-122.
- Poirier, S. (2000) Contemporanéités autochtones, territoires et (post)colonialisme : réflexions sur des exemples canadiens et australiens. *Anthropologie et Sociétés*, 24(1), 137-153.
- Poirier, S. (2014) *Atikamekw Kinokewin*, "la mémoire vivante" : bilan d'une recherche participative en milieu autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec*. 44(1), 73-83.
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et Pratique*, Montréal : Fides Éducation, XI-XV.
- Presseau, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Québec : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Repéré à <http://tinyurl.com/k5y83an>.
- Rae, K. et Pearce, B. (2004). *Value of Place-based Education in the Urban Setting*. Communication présentée au Effective Sustainability Education : What Works? Why? Where Next? Linking Research and Practice, Sydney, 19 février.
- Raham, H. (2009). *Best practices in aboriginal education : A literature review and analysis for policy directions*. Ottawa : Office of the Federal Interlocutor, Indian and Northern Affairs Canada. Repéré à <http://tinyurl.com/kvzjg7n>.
- Reagan, T. (2005). *Non-Western educational traditions : Indigenous approaches to educational thought and practice*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Reason, P. et Bradbury, H. (dir.). (2008). *The Sage handbook of action research : Participative inquiry and practice* (2e éd.). Londres : SAGE Publications.

- Rhodes, R.W. (1988). Holistic teaching/learning for Native American students. *Journal of American Indian Education*, 27(2). Repéré à <http://jaie.asu.edu/v27/V27S2hol.htm>.
- Richards, J. (2011). *L'éducation des Autochtones au Québec : un exercice d'analyse comparative*. Toronto : C.D. Howe Institute. Repéré à <http://tinyurl.com/k77onf6>.
- Richards, J. (2014). *Are we making progress? New evidence on Aboriginal education outcomes in provincial and reserve schools*. Toronto : C.D. Howe Institute. Repéré à <http://tinyurl.com/n8b2cyd>.
- Rodríguez, M.C (2013). Exploring worldview. Dans M.H. France, M.C Rodríguez et G.G. Hett (dir.), *Diversity, culture and counselling : A Canadian perspective* (2^e éd., p. 34-51). Calgary : Bush Education.
- Santé Canada (2007). *Eating Well with Canada's Food Guide - First Nations, Inuit and Métis*. Repéré à https://www.canada.ca/content/dam/hc-sc/migration/hc-sc/fn-an/alt_formats/fnihb-dgspni/pdf/pubs/fnim-pnim/2007_fnim-pnim_food-guide-aliment-eng.pdf.
- Santoro, E. (2011). From the respect of different cultures to the value of cultural difference. Dans G. Bouchard, G. Battaini-Dragoni, G. Nootens et F. Fournier (dir.), (p. 5-32). Communication présentée au Symposium international sur l'interculturalisme. Dialogue Québec-Europe, Montréal, 25-27 mai : Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Repéré à http://www.symposium-interculturalisme.com/pdf/actes/Chap1_3SANTORO.pdf.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education : Mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11-37.
- Sauvé, L., Savoie-Zajc, L. et Langevin, L. (2002). EDAMAZ, un projet de recherche-développement collaborative : quelques observations sur les activités de recherche. Dans L. Sauvé, I. Orellana et M. Sato (dir.), *Sujets choisis en éducation relative à l'environnement. D'une Amérique à l'autre* (Tome 2, p. 127-133). Montréal : Publications ERE-UQAM.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2004). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Shim, J.M. (2012). Pierre Bourdieu and intercultural education : It is not just about lack of knowledge about others. *Intercultural Education*, 23(3), 209-220.
- Simpson, L.R. (2004). Anticolonial strategies for the recovery and maintenance of indigenous knowledge. *American Indian Quarterly*, 28(3-4), 373-384.
- Sioui, R. (2013). Qui est réellement responsable de l'éducation des Premières Nations? *Premières Nations*, 5(1), 1-4.
- Smith, G.A. (2002). Place-based education : Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing methodologies : Research and Indigenous peoples*. New York, NY : Zed Books.
- Smith, L.T. (2005). On tricky ground : Researching the native in the age of uncertainty. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3^e éd.)(p. 85-107). Thousand Oaks, CA : Sage Publications (1^{re} éd. 2005).
- Snively, G., et Williams W.L. (2016). Braiding Indigenous Science with Western Science. Dans G. Snively et W.L. Williams, Wanosts'a, L. (dir.). *Knowing Home : Braiding Indigenous Science with Western Science*. Book one. (p. 35-52). Victoria : University of Victoria. Repéré à <https://pressbooks.bccampus.ca/knowinghome/>.
- Sobel, D. (1993). *Children's special places : Exploring the role of forts, dens, and bush houses in middle childhood*. Tuscon, AZ : Zephyr Press.
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia : Reclaiming the heart in nature education*. Barrington, MA : The Orion Society and The Myrin Institute.
- Somerville, M. (2005). Working culture : Expanding notions of workplace cultures and learning at work. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(1), 5-27.
- Somerville, M. (2010). A place pedagogy for "global contemporaneity". *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 326-344.
- Somerville, M. (2011). Becoming frog. Learning place in primary school. Dans M. Somerville, B. Davies, K. Power, S. Gannon et P. de Carteret (dir.), *Place Pedagogy Change* (p. 65-80). Rotterdam : Sense Publishers.

- Somerville, M. (2008). *Becoming-frog : a primary school place pedagogy*. *AARE Conference 2007*. The Australian Association for Research in Education 25 November 2007 - 29 November 2007) Document téléaccessible à l'adresse : <http://arrow.monash.edu.au/hdl/1959.1/270816>.
- Somerville, M., Davies, B., Power, K., Gannon, S. et Carteret, P. (2011). *Place pedagogy change*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Somerville, M., Power, K. et Carteret, P. de. (2009). *Landscapes and learning : Place studies for a global world*. Rotterdam/Boston, MA : Sense Publishers.
- St. Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal Curricular Content and Perspectives Through Multiculturalism : “There Are Other Children Here”, *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. 33(4), 306-317. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/10714413.2011.597638>.
- Statistics Norway (2010). *Sami statistics 2010*. Oslo : Statistics Norway. Repéré à http://www.ssb.no/a/english/publikasjoner/pdf/nos_d443_en/nos_d443_en.pdf.
- Statistique Canada (2006). *Enquête auprès des peuples autochtones (EAPA)*. Ottawa : Gouvernement du Canada. Repéré à <http://tinyurl.com/lbglz4b>.
- Statistique Canada (2012). *Les langues autochtones au Canada. Langue, recensement de la population de 2011*. Ottawa : Ministre de l'Industrie. Repéré à <http://tinyurl.com/qe5tzaw>.
- Sutherland, D. et Henning, D. (2009). Ininiwi-Kiskānītamowin : A framework for long-term science education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 9(3), 173-190. Document téléaccessible à l'adresse : <https://doi.org/10.1080/14926150903118359>.
- Suzuki, D. (1997). *The Sacred Balance : Rediscovering Our Place in Nature*. Vancouver : Greystone Books.
- Swanson, S. (2001). Motivating learners in northern communities. *Canadian Journal of Native Education*, 27(1), 16-25.
- Swanson, S. (2003). Motivating Learners in Northern Communities.(Moose Factory) Symposium : Native Literacy and Learning : Aboriginal Perspectives : Best Practices. *Canadian Journal of Native Education*, 27(1), 16-25. Repéré à <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://searchproquestcom.ezproxy.usherbrooke.ca/docview/230307443?accountid=13835>.
- Tanaka, M.T.D. (2016). *Learning and Teaching Together : Weaving Indigenous Ways of Knowing into Education*. Vancouver : University of British Columbia Press.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Mujawamariya, D. (2002). Introduction. Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 3.
- Tharp, R.G. (2006). Four hundred years of evidence : culture, pedagogy, and Native America. *Journal of American Indian Education*, 45(2), 6-25.
- Theobald, P. (1997). *Teaching the commons : Place, pride, and the renewal of community*. Boulder, CO : Westview Press.
- Theobald, P. et Curtiss, J. (2000). Communities as curricula. *Forum for Applied Research and Public Policy*, 15(1), 106-111.
- Thésée, G. (2006). A Tool of Massive Erosion : Scientific Knowledge in Neocolonial Enterprise. Dans G. J. S. Dei et A. Kempf (dir.). *Anticolonialism and Education. The Politics of Resistance*. (p. 25-42). Rotterdam/Tapei : Sense Publishers.
- Thésée, G. et Carr P.R. (2018). Les didactiques peuvent-elles être critiques? Apport des pédagogies et épistémologies sociocritiques. *Trabalho (En) Cena*, 2018, 3 (1) 148-163. DOI : 10.20873/2526-1487V3N1P148. Repéré à <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/4964/12705>.
- Thomas, D.M. (2005). *Incorporating aboriginal content and perspective in Saskatchewan curricula : Experiences of selected teachers*. Thèse de doctorat en éducation, University of Saskatchewan, Saskatoon. Repéré à <http://tinyurl.com/nqcbzqz>.
- Thomashow, M. (1995). *Ecological identity : Becoming a reflective environmentalist*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Tomlinson, C.A. et McTigue, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction et Understanding by Design : Connecting Content and Kids*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Toulouse, P.R. (2013). *Au-delà des ombres. Réussite des élèves des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Repéré à <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Au-del%C3%A0desombresWeb.pdf>.
- Trudel, M., Puentes-Neuman, G. et Ntebutse, J.G. (2002). Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résilience en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 27(2-3), 153-173.

- Tunison, S. (2007). *Apprentissage chez les autochtones : une analyse des indicateurs de réussite actuels*. Saskatoon : Centre du savoir apprentissage chez les Autochtones. Repéré à http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ablk/Report_ScottTunisons_Apr2009_FR.pdf.
- Université de Sherbrooke. (1998). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Politique 2500-028*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Repéré à <http://tinyurl.com/otgbdx9>.
- Valois, P. et Bertrand, Y. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal/Lyon : Chronique sociale — Nouvelles AMS.
- Varenne, F. (2013). Modèles et simulations dans l'enquête scientifique : variétés traditionnelles et mutations contemporaines. In F. Varenne et M. Silberstein (dir). *Modéliser et simuler – Épistémologies et pratiques de la modélisation et de la simulation* (tomes 1 et 2) (p. 11-49). Paris : Éditions matériologiques.
- Vogt, L., Jordan, C. et Tharp, R. (1987). Explaining School Failure, Producing School Success : Two Cases. *Anthropology et Education Quarterly*, 18(4), 276-286. Repéré à <http://www.jstor.org.ezproxy.usherbrooke.ca/stable/3216657>.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Weber-Pillwax, C. (1999). Indigenous research methodology : Exploratory discussion of an elusive subject. *The Journal of Educational Thought*, 33(1), 31-45.
- Weber-Pillwax, C. (2004). Indigenous researchers and Indigenous research methods : Cultural influences or cultural determinants of research methods. *Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 2(1), 78-90.
- Webster-Wright, A. (2010). Authentic Professional Learning. Dans *Authentic Professional Learning. Professional and Practice-based Learning* (vol. 2). (p. 107-142). Springer, Dordrecht.
- Western Quebec School Board (2012) *Partnership Agreement Objectives and Targets*. Annual Report 2011-2012.
- Whitbeck, L., Hoyt, D., Stubben, J. et LaFramboise, T. (2001). Traditional culture and academic success among American Indian children in the upper Midwest. *Journal of American Indian Education*, 40(2), 48-60. 68

- Williams, W.L. et Snively, G. (2016). "Coming to Know" : A Framework for Indigenous Science Education. Dans G. Snively et W.L. Williams, Wanosts'a, L. (dir.). *Knowing Home : Braiding Indigenous Science with Western Science*. (Book one). Victoria : University of Victoria. Repéré à <https://pressbooks.bccampus.ca/knownhome/>.
- Wilson, S. (2001). What is indigenous research methodology? *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), 175-179.
- Woodhouse, J.L. et Knapp, C.E. (2000). *Place-based curriculum and instruction*. Charleston, WV : ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Yunkaporta, T. (2009). *Aboriginal pedagogies at the cultural interface*. Thèse de doctorat en éducation, James Cook University, Queensland. Repéré à <http://researchonline.jcu.edu.au/10974/2/01thesis.pdf>.
- Yunkaporta, T. et McGinty, S. (2009). Reclaiming Aboriginal Knowledge at the Cultural interface. *The Australian Educational Researcher*, 36(2), 55-72.
- Zandvliet, D.B. (2014). Places and spaces : Case studies in the evaluation of post-secondary, place-based learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 18-28.
- Zandvliet, D.B. et Brown, D.R. (2006). Framing experience on Haida Gwaii : An ecological model for environmental education. *Canadian Journal for Environmental Education*, 11, 207-219.
- Zurawasky, C. (2005). Closing the gap : High achievements for students of color. *Research Points*, 2(3), 12-14.

ANNEXE A. FICHE SIGNALÉTIQUE : PROFIL DES PARTICIPANTS

Tous les participants

1- Âge _____ Sexe _____

2- Sclarité

3- Type de diplôme

Participants autochtones

4- Pensionnat indien oui _____ non _____

5- Occupation

6- Expérience en milieu scolaire

7- Expertise et savoirs particuliers

PROFIL PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

8- Nombre d'années dans l'enseignement

9- Nombre d'années d'expérience dans une école à proximité d'une communauté autochtone

10- Niveaux enseignés auparavant

11- Niveau enseigné cette année

12- Statut d'emploi : Poste permanent _____ Contractuel _____ Suppléant _____

13- Quelles sont vos stratégies d'enseignement pour l'enseignement des disciplines en général? À quel courant pédagogique adhérez-vous?

ANNEXE B. INTERVIEW : CULTURAL IDENTITY AND DIMENSION

During the interview we will discuss the following themes : Culture in general, Indigenous culture in particular, culture of the community of _____, the role of the school in the transmission of culture.

Question principale	Question complémentaire	Question de clarification
What is culture for you?	How can we determine the presence of a culture?	Cultural dimensions refer to the concept of culture which includes social, scientific, technical aspects, ways of thinking, beliefs, knowledge, traditions and values.
What do you associate Indigenous culture with?		
Would you please describe the culture of the community where the students are coming from	Give some examples of cultural dimensions (History, territory, legends)	
Describe the territory	Describe the physical and social aspects	
What role should your school take in the transmission of culture?	What is your role? What should be the role of the community according to culture transmission?	
How should we integrate cultural dimensions in class?	How should we integrate Indigenous perspective, and Indigenous knowledge and your students 'cultural perspectives?	

ANNEXE C. CANEVAS DES SEA

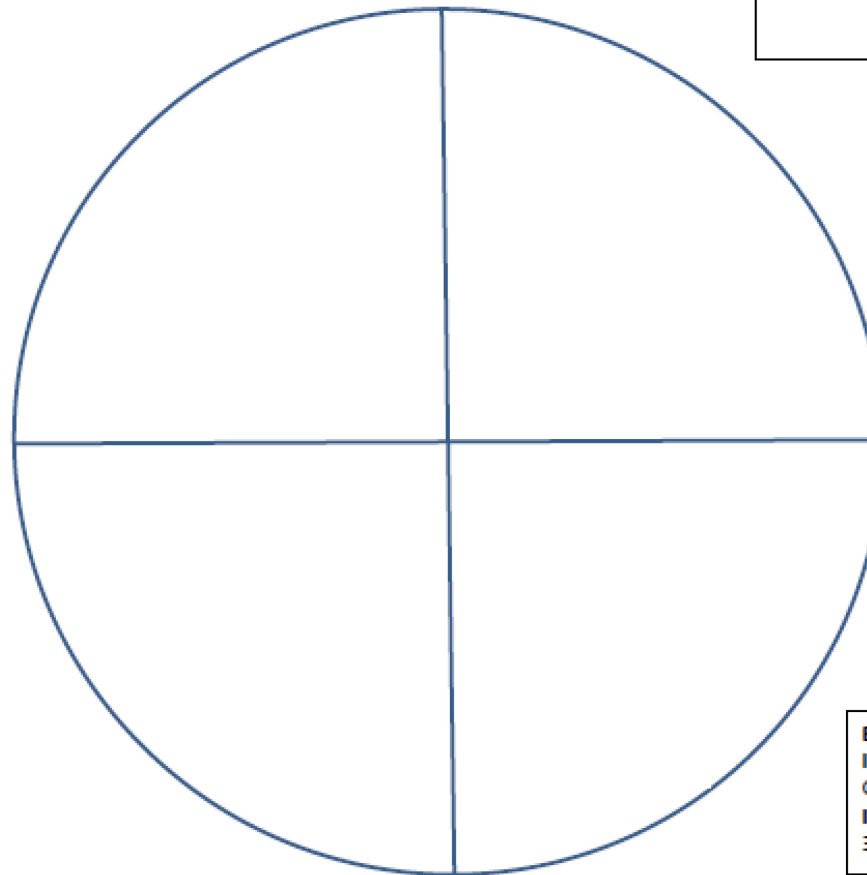
Title:

Grade:

Subject
Progression of learning

Evaluation
Evaluation
framework
Evaluation tools

Cross curricular
competencies
Interdisciplinarity



Broad area of
learning
Cultural dimension
Indigenous pedagogy
3-4-5+ Concept

ANNEXE D. FICHE RÉFLEXIVE

What elements of the Indigenous pedagogy (3-4-5+) and the Place based pedagogy did I observe?	What elements of the Indigenous perspective brought during the activity did I observe?	What elements linked to the Quebec curriculum : progression of learning and evaluation framework did I observe?
The elements with which I am comfortable What I do already and I can integrate	The elements with which I am uncomfortable	The elements I want to deepen
What I observe among students	Support I would need	How I would improve the activity?

ANNEXE E. GRILLE D'ANALYSE SEA

ÉLÉMENTS D'ANALYSE	SEA	PHASE	ENSEIGNANT-ÉCOLE
Utilisation du narratif			
Utilisation de Schéma-images			
Non verbal exploité			
Utilisation de la langue autochtone			
Présence d'un Aîné/membre			
Pédagogie du lieu			
Concept 3-4-5+			
Enseignement/ apprentissage par étayage			
Approche inductive			
Liens avec la progression			
Liens avec les transversales			
Liens avec le DGF			
Liens avec le cadre d'évaluation			
Interdisciplinarité			

ANNEXE F. OUTIL D'ANALYSE : INVARIANTS ET SPÉCIFICITÉS

	École A	École B
Présence d'aîné(e) dans la démarche		
Liens avec la communauté		
Présence d'une ressource autochtone dans l'école		
Connaissance des enseignants du PFEQ		
Modélisation		
Pratique guidée		
Pratique autonome		
Conception des SAÉ		
Retours réflexifs		
Autres		

Autres paramètres relatifs aux participants

Expérience en milieu interculturel		
Expérience en milieu autochtone		
Expérience de l'enseignement		
Autres		

ANNEXE G. CERTIFICAT ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Intégration de la pédagogie autochtone au primaire : modèle interculturel d'enseignement-apprentissage

Diane Campeau

Étudiante au doctorat, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Suzanne Guillemette, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Sawsen Lakhal, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 4 mai 2015

ANNEXE H. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE
CONSENTEMENT - ENSEIGNANT

INFORMATION LETTER AND CONSENT FORM

Teachers

Title of Research : Intégration de la pédagogie autochtone au primaire :

modèle interculturel d'enseignement-apprentissage¹⁹

Researcher : Diane M. Campeau , Ph.D. student, Université de Sherbrooke

Supervisor : Marilyn Steinbach, Université de Sherbrooke and Mirela Modoveanu, UQAM

Contact Information : Tel : _____ email diane.campeau@usherbrooke.ca

We invite you to participate in the research mentioned above.

Purpose of the research : The aim of the research is to determine the main characteristics of a collaborative approach to design and experiment Teaching- learning Scenarios related to the school curriculum that incorporate the Indigenous cultural dimensions by using Indigenous Pedagogy and approaches that can be related.

What is involved in participating : Your participation in the project is for a period of approximately 45 hours (including 22 hours in the regular course of the class), from August 2015 to May 2016. Your collaboration will include the design, experimentation and evaluation of two Teaching and Learning Scenarios (TLS). Your participation will involve :

- Two semi-directed interviews, one at the beginning and one at the end of the project, for a total of 2 hours.
- Two group discussions of a duration of two (2)hours maximum with all stakeholders of the research 1- At the beginning 2-At the end of the project (these discussions will be recorded in audio format); for a total of four 4 hours.

¹⁹ *Integration of Indigenous pedagogy at the elementary level: intercultural model of teaching and learning.*

- Two meetings of a duration of four (4) hours each for the design of the 2 TLS in cooperation with members of the community and the researcher for a total of 8 hours;
- Eight individual meetings of a duration of 1hour each for the development of 2 TLS for a total of 8 hours.
- Participation in the implementation in class of 2 TLS (including evaluation) in the regular course of the class for a total of about 22 hours.
- Record your observations and reflexive thoughts with the reflexive document (1 hour)

What will the researcher do with the data?

To avoid your identification as a person participating in this research, the data gathered in this study will be treated as **completely confidential**. Confidentiality will be ensured by the use of fictitious names during the processing and analysis of data and fictitious names (for people and places) in the presentation/dissemination of results. This is to ensure the anonymity of persons and to protect their identity. Only the researcher and the supervision committee will have access to the information. The results of the research will not identify the participants. To ensure confidentiality, we will proceed with the elimination of any information that could lead to the identification of persons and places of research during individual interviews and group discussions, transcriptions and during analysis of audio or video recordings. We will eliminate, in the dissemination of the results, any information that could lead to the identification of the research venue. The results will be communicated first to the Indigenous community and participants in the research. The results will be disseminated in scientific articles related to the theme of research in scientific papers at conventions, in communications to schools and community partners as well as the writing of a thesis. You will be invited as a contributor to participate in some activities of dissemination of results.

The data collected will be kept under key in the professional office of Marilyn Steinbach, professor at the University of Sherbrooke. The only people who will have access are Diane Campeau, main project researcher, and Marilyn Steinbach, supervisor of research. The data will be destroyed, five (5) years after the completion of the research thesis and those data will not be used for other purposes than those described in this document.

Is it mandatory to participate?

No. Participation in this study is done on a voluntary basis. You are entirely **free to participate or not**, and you can withdraw at any time without having to justify your decision or without harm of any nature.

Are there risks, inconvenience, or benefits?

Beyond the disadvantages mentioned so far here, or the disadvantage of time, the researcher considers that the disadvantages are considered to be minimum. The benefits will be : contribution to the advancement of knowledge about Indigenous Pedagogy and the integration of the Indigenous cultural dimensions in school as well as the renewal of teaching practice. These constitute some of the anticipated benefits. No monetary compensation is granted.

What if I have questions about the project?

If you have any questions about this research project, please feel free to contact me at the following coordinates.

Diane Campeau

Doctoral student, Université de Sherbrooke

diane.campeau@usherbrooke.ca

I have read and understood the information document about the project : Intégration de la pédagogie autochtone au primaire : modèle interculturel d'enseignement-apprentissage. I understand the conditions, risks and benefits of my participation. I have answers to the questions I was asking myself about this project. Therefore, I freely accept to participate in this research.

-
- ☐ I accept to participate in a group discussion
 - ☐ I accept to participate in the implementation in class of 2 TLS (design, implementation including evaluation)
 - ☐ I accept to participate in semi directed interviews
 - ☐ I accept to participate in the design and development of 2 TLS that integrate the Indigenous cultural dimensions.

- ☐ I agree to respect the confidentiality of the information shared during the experiment and group interviews

Participant

Signature :

Name :

Date :

S.V.P., Sign both copies. Keep one for yourself and give the other to the researcher

This project has been reviewed and approved by the Ethics Committee of Research Education and Social Sciences, University of Sherbrooke. This is intended to ensure the protection of participants. If you have questions about the ethical aspects of this project (consent to participate, confidentiality, etc.), please contact Mr. Eric Yergeau, chairman of the committee, through the secretarial office at the following number : 819-821-8000 62644 post or by email to : <mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca>

ANNEXE I. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE
CONSENTEMENT – MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ

INFORMATION LETTER AND CONSENT FORM

Members of the community

Title of Research : Intégration de la pédagogie autochtone au primaire :

modèle interculturel d'enseignement-apprentissage²⁰

Researcher : Diane M. Campeau , Ph.D. student Université de Sherbrooke

Supervisor : Marilyn Steinbach, Université de Sherbrooke and Mirela Modoveanu, UQAM

Contact Information : Tel : _____ email diane.campeau@usherbrooke.ca

We invite you to participate in the research mentioned above.

Purpose of the research : The aim of the research is to determine the main characteristics of a collaborative approach to design and experiment Teaching- learning Scenarios related to the school curriculum that incorporate the Indigenous cultural dimensions by using Indigenous Pedagogy and approaches that can be related.

What is involved in participating : Your participation in the project is for a period of approximately 14 hours from August 2015 to May 2016. Your participation will involve :

- Two semi-directed interviews, one at the beginning and one at the end of the project, for a total of two (2) hours.
- Two group discussions of a duration of two (2)hours maximum with all stakeholders of the research – 1-At the beginning 2-At the end of project (these discussions will be recorded in audio format); For a total of 4 hours.

²⁰ *Integration of Indigenous pedagogy at the elementary level: intercultural model of teaching and learning.*

- Two meetings of a duration of four(4) hours each for the design of the 2 TLS in cooperation with teachers and the researcher for a total of 8 hours;

What will the researcher do with the data?

To avoid your identification as a person participating in this research, the data gathered in this study will be treated as **completely confidential**. Confidentiality will be ensured by the use of fictitious names during the processing and analysis of data and fictitious names (for people and places) in the presentation/dissemination of results. This is to ensure the anonymity of persons and to protect their identity. Only the researcher and the supervision committee will have access to the information. The results of the research will not identify the participants. To ensure confidentiality, we will proceed with the elimination of any information that could lead to the identification of persons and places of research during individual interviews and group discussions, transcriptions and during analysis of audio or video recordings. We will eliminate, in the dissemination of the results, any information that could lead to the identification of the research venue. The results will be communicated first to the Indigenous community and participants in the research. The results will be disseminated in scientific articles related to the theme of research in scientific papers at conventions, in communications to schools and community partners as well as the writing of a thesis. You will be invited as a contributor to participate in some activities of dissemination of results.

The data collected will be kept under key in the professional office of Marilyn Steinbach, professor at the University of Sherbrooke. The only people who will have access are Diane Campeau, main project researcher, and Marilyn Steinbach, supervisor of research. The data will be destroyed, five (5) years after the completion of the research thesis and those data will not be used for other purposes than those described in this document.

Is it mandatory to participate?

No. Participation in this study is done on a voluntary basis. You are entirely **free to participate or not**, and you can withdraw at any time without having to justify your decision or without harm of any nature.

Are there risks, inconvenience, or benefits?

Beyond the disadvantages mentioned so far here, or the disadvantage of time, the researcher considers that the disadvantages are considered to be minimum. The benefits will be : contribution to the advancement of knowledge about Indigenous Pedagogy and the integration of the Indigenous cultural dimensions in school as well as the renewal of teaching

practice. These constitute some of the anticipated benefits. No monetary compensation is granted.

What if I have questions about the project?

If you have any questions about this research project, please feel free to contact me at the following coordinates.

Diane Campeau

Doctoral student, Université de Sherbrooke

diane.campeau@usherbrooke.ca

I have read and understood the information document about the project : Intégration de la pédagogie autochtone au primaire : modèle interculturel d'enseignement-apprentissage. I understood the conditions, risks and benefits of my participation. I got answers to the questions I was asking myself about this project. Therefore, I freely accept to participate in this research.

-
- ☐ I accept to participate in a group discussion

 - ☐ I accept to contribute to the development of Teaching and learning scenarios that integrates the Indigenous cultural dimension.

 - ☐ I accept to participate in semi-directed interviews

 - ☐ I agree to respect the confidentiality of the information shared during the experiment and group interviews
-

Participant

Signature :

Name :

Date :

S.V.P., Sign both copies. Keep one for yourself and give the other to the researcher

This project has been reviewed and approved by the Ethics Committee of Research Education and Social Sciences, University of Sherbrooke. This is intended to ensure the protection of participants. If you have questions about the ethical aspects of this project (consent to participate, confidentiality, etc.), please contact Mr. Eric Yergeau , chairman of the committee , through the secretarial office at the following number : 819-821-8000 62644 post or by email to : ethique.ess@usherbrooke.ca

ANNEXE J. LE TERRITOIRE



Source : crédit photo © Diane Campeau, 2019

ANNEXE K. GRILLE D'ENTREVUE PHASES I ET II

Présentation des thèmes

During the interview we will discuss the following themes : Indigenous pedagogy, Place based pedagogy, the process, your experience during this modelisation-or experimentation.

Déroulement

Question principale	Question complémentaire	Question de clarification
How would you improve this activity		It is about the content and the process
What have you learned about the pedagogical process and the pedagogy being used?	Can you identify or link the activity to some approaches we have seen during the training session	
What part of the process were you more comfortable with?	What would make you more comfortable if necessary?	
What would you recommend in order to improve the process?		
What would you need to do it on your own?	What resources can be used?	Resources can be outside or inside the school

ANNEXE L. ACTIVITÉ RÉFLEXIVE NO 2

REFLEXIVE ACTIVITY NO 2

Reflexive activity 2

Name _____

What elements of the Indigenous pedagogy (3-4-5+) and the Place based pedagogy did we integrate.	What elements of the Indigenous perspective brought during the activity did we integrate?	What elements linked to the Quebec curriculum : progression of learning and evaluation framework did we include?
<p>The elements with which I am comfortable (at ease to teach)</p> <p>What I can integrate on a regular basis</p>	The elements with which I am uncomfortable (not at ease or less at ease to teach)	The elements I want to deepen
What I observe among students.	Support I would need to repeat this activity or to do one similar	How I would do it the next time?

ANNEXE M. GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE (FIN DE PROJET)

Présentation des thèmes

During the interview we will discuss the following themes : Indigenous pedagogy, Place based pedagogy, the process, the community your experience.

Déroulement

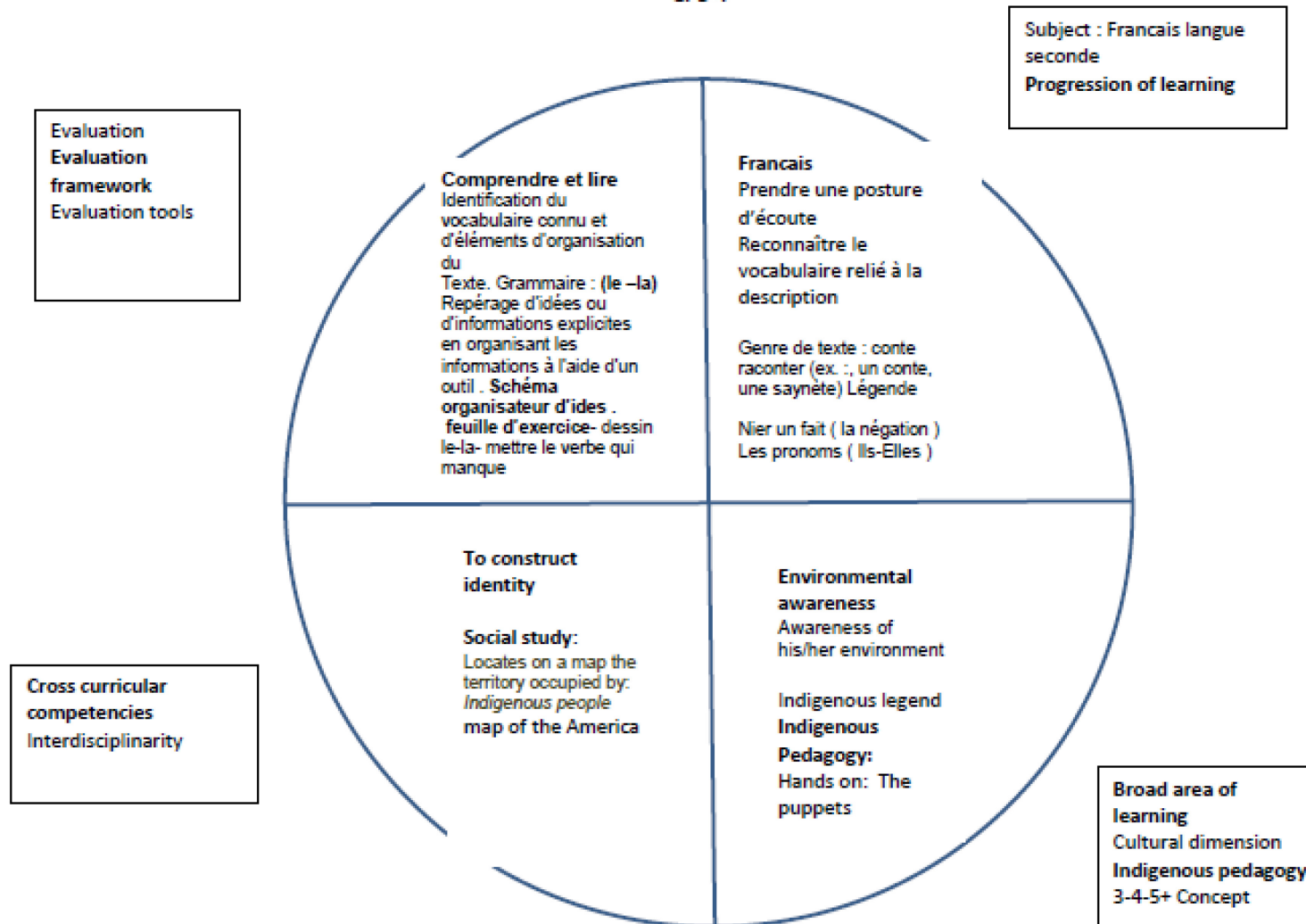
Question principale	Question complémentaire	Question de clarification
How would you describe your experience during the research?	On a professional basis On a personal basis	
What have you learned about the pedagogical process and the pedagogy being used?	How do you think this pedagogy could help to integrate Indigenous cultural dimension in class? What have you learned from the territory? From the community.	
Describe the process used in this research to integrate Indigenous cultural dimensions	What have you learned about the territory, about the community, about First Nations, Indigenous Peoples in general?	

Describe your involvement in the process		
	What part of the process were you more comfortable with?	
How do you see your role now regarding the transmission of culture?	What would you recommend in order to improve the process?	
	How do you see the role of schools in that aspect?	
What would you need to implement this process?	How do you see the role of the community?	
	Name a few resources	

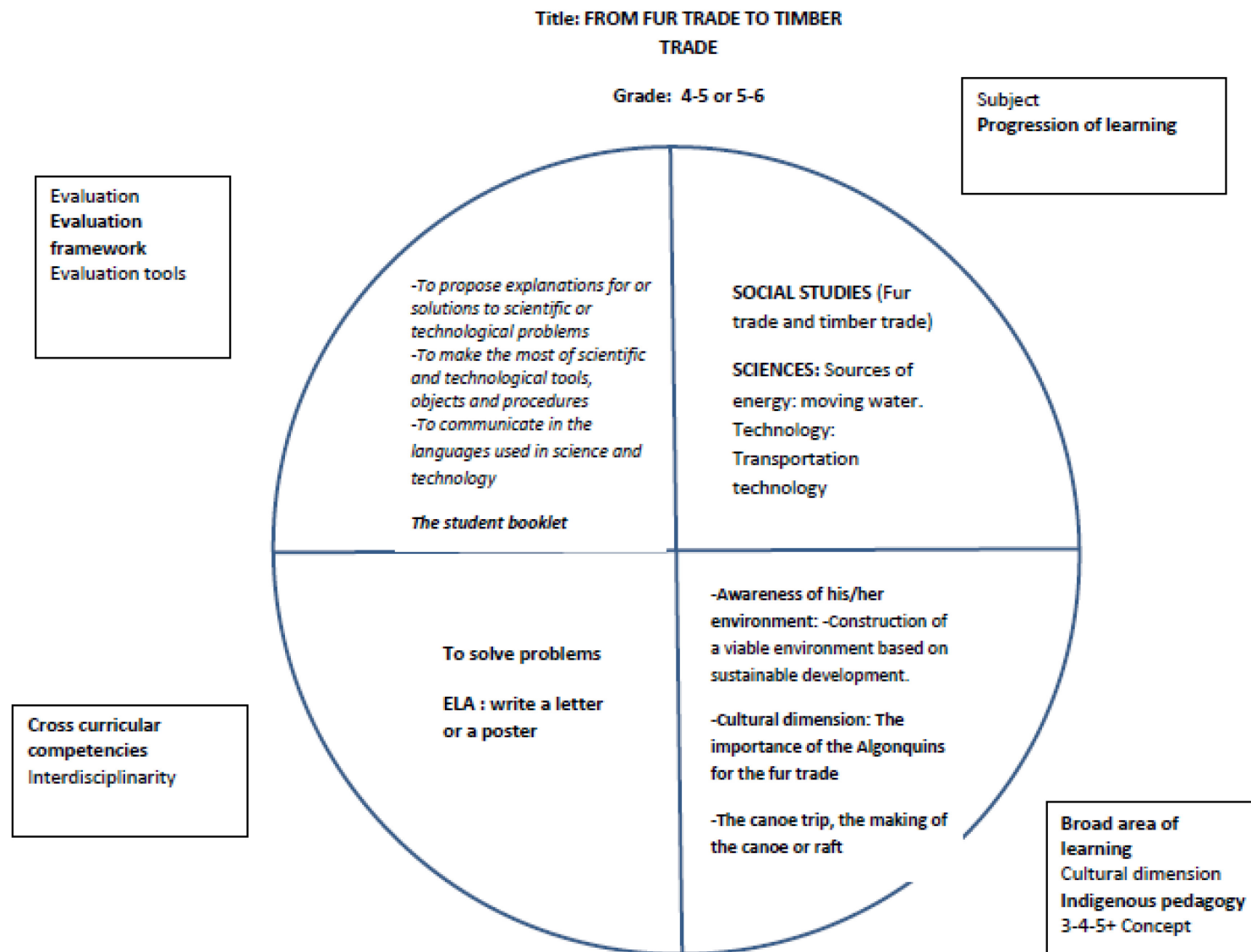
ANNEXE N. LÉGENDE DE LA CRÉATION

LÉGENDE DE LA CRÉATION

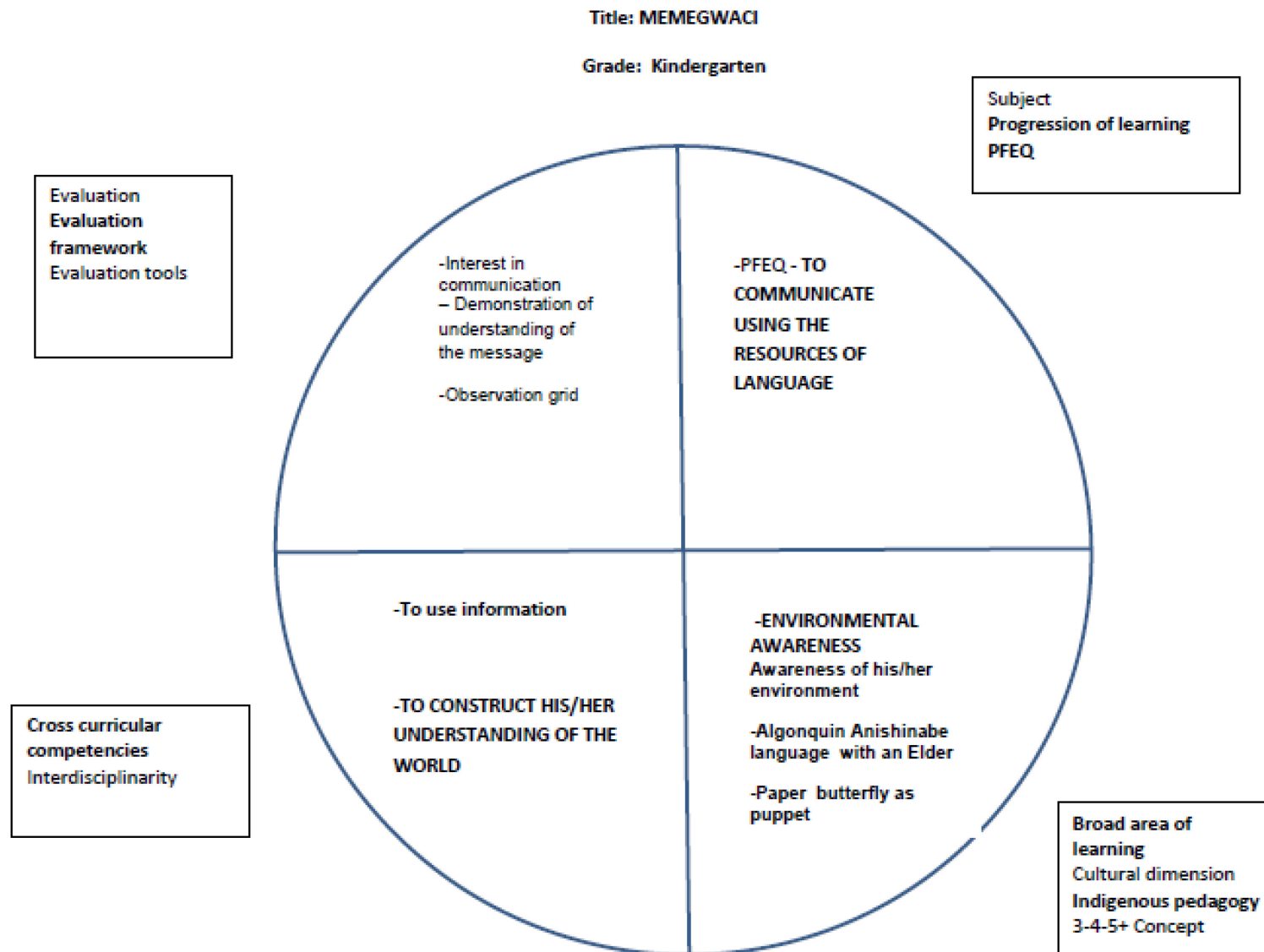
Gr 3-4



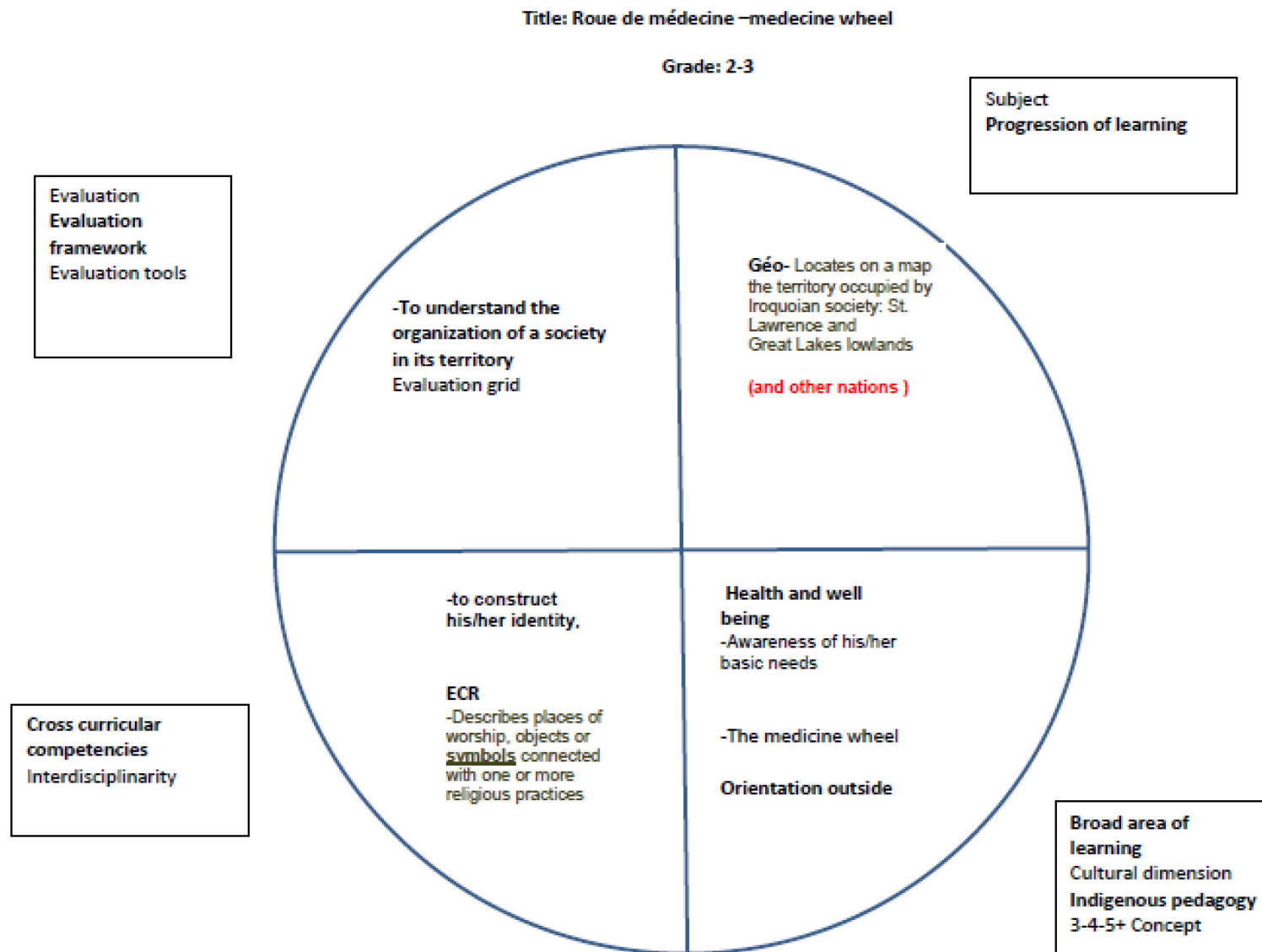
ANNEXE O. FROM FUR TRADE TO TIMBER TRADE



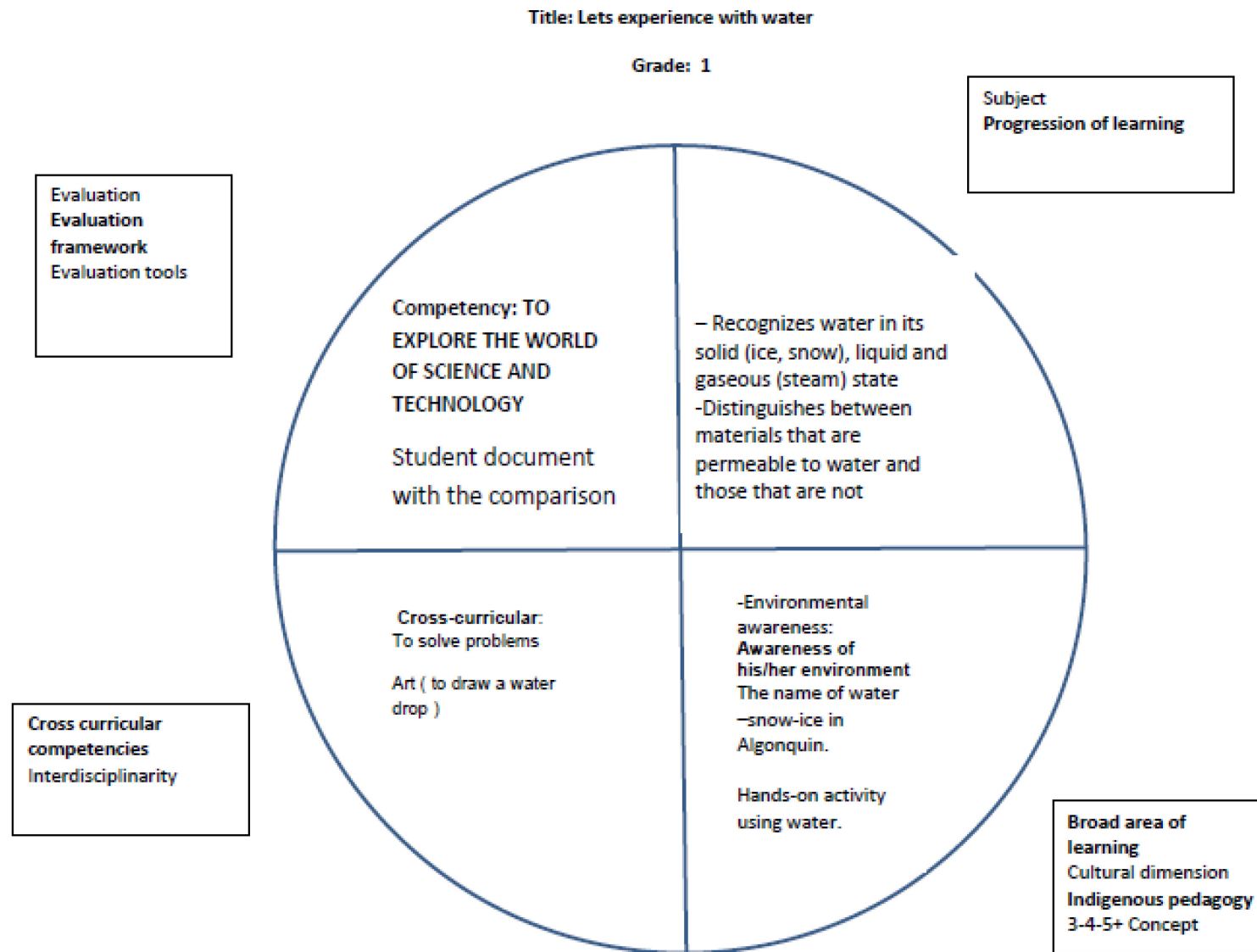
ANNEXE P. MEMEGWACI



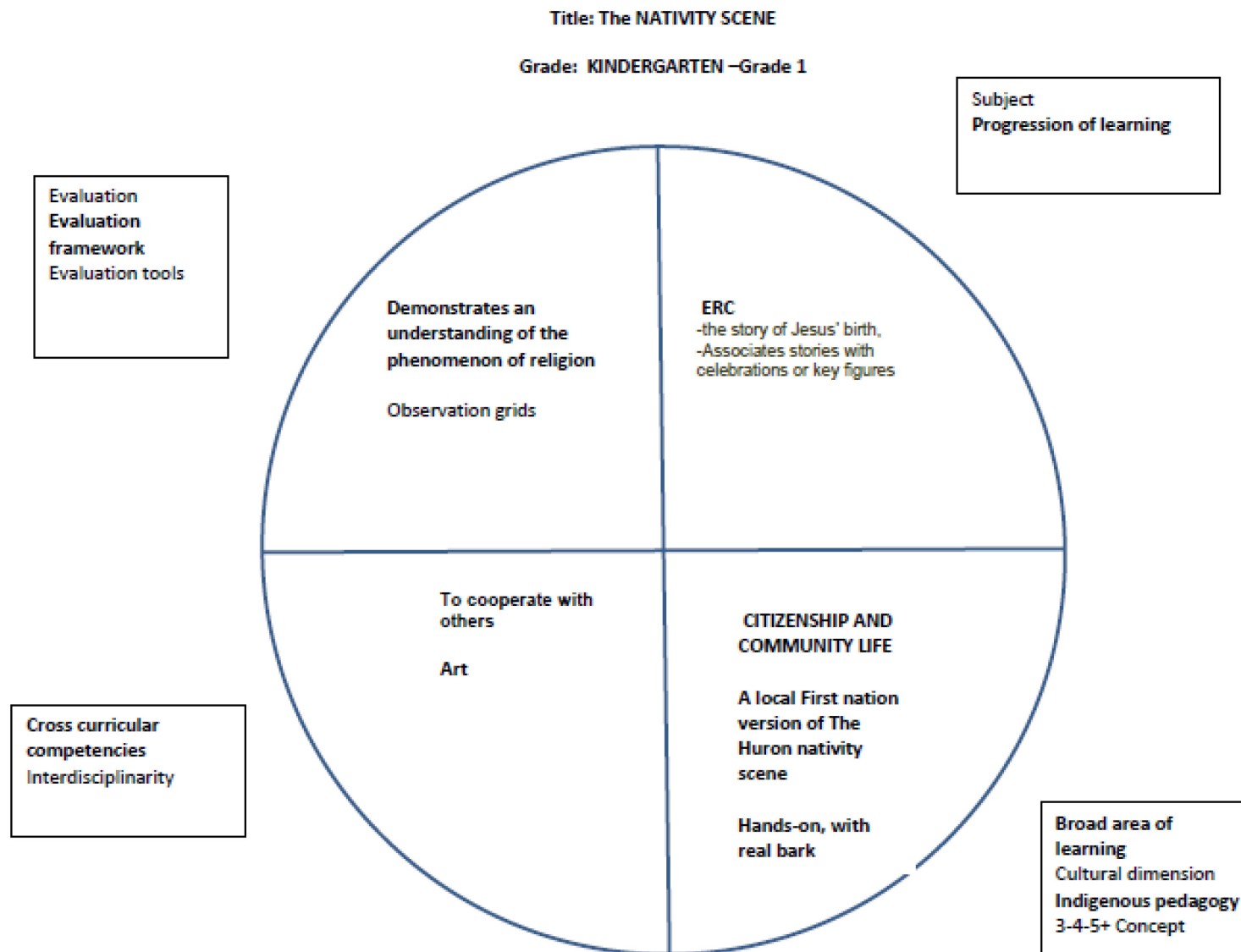
ANNEXE Q. ROUTE DE MÉDECINE – MEDECINE WHEEL



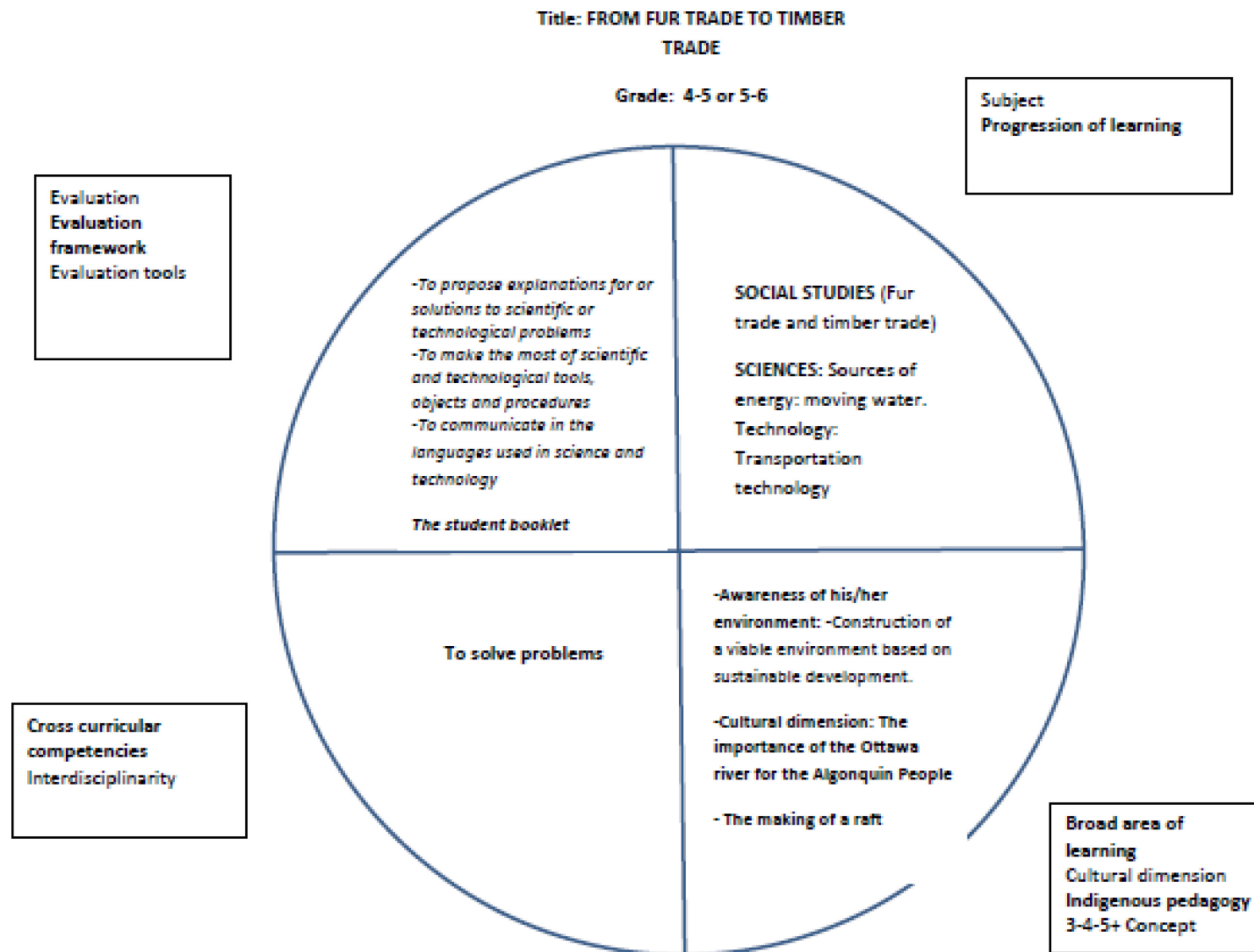
ANNEXE R. LET'S EXPERIENCE WITH WATER



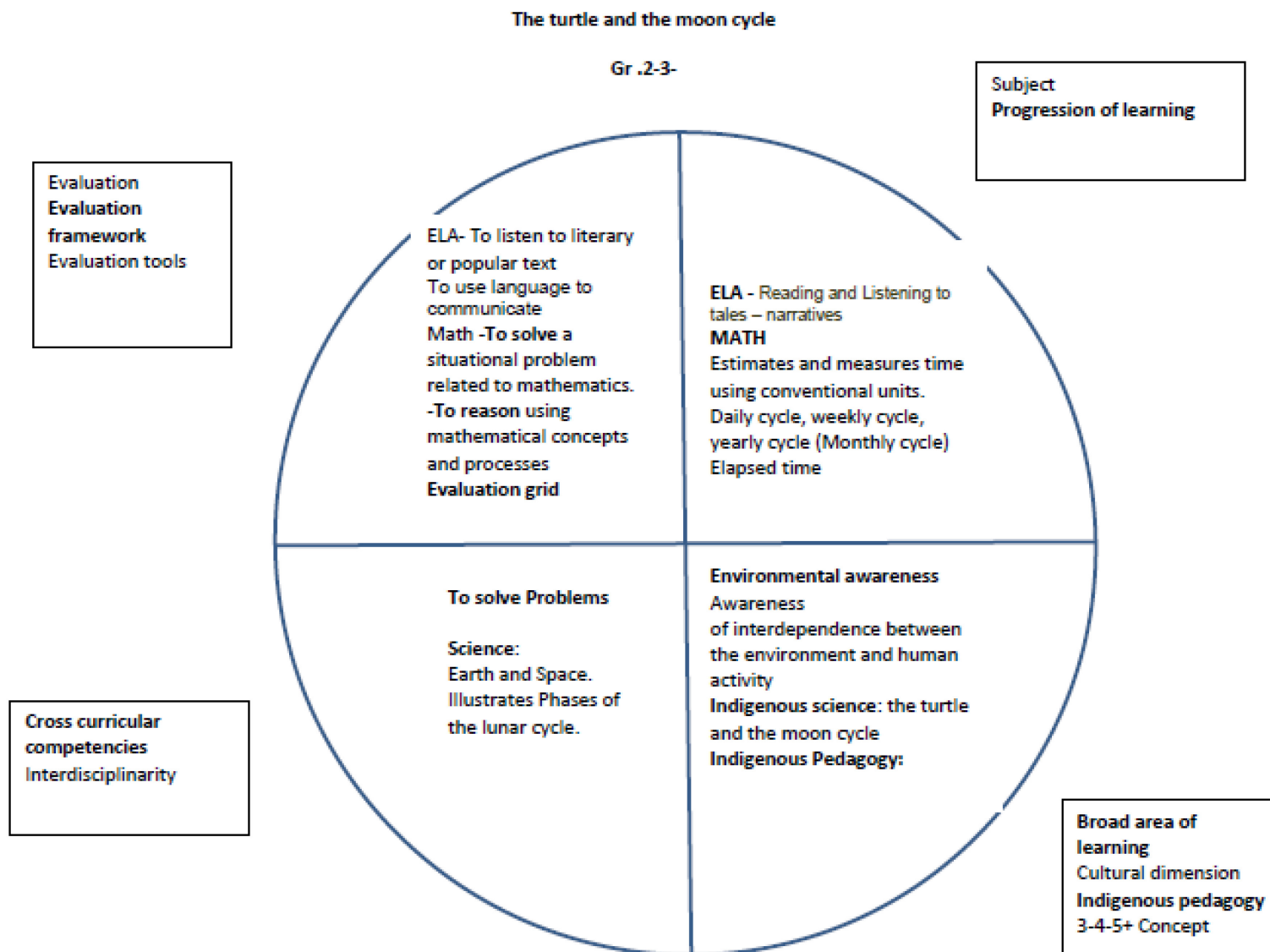
ANNEXE S. THE NATIVITY SCENE



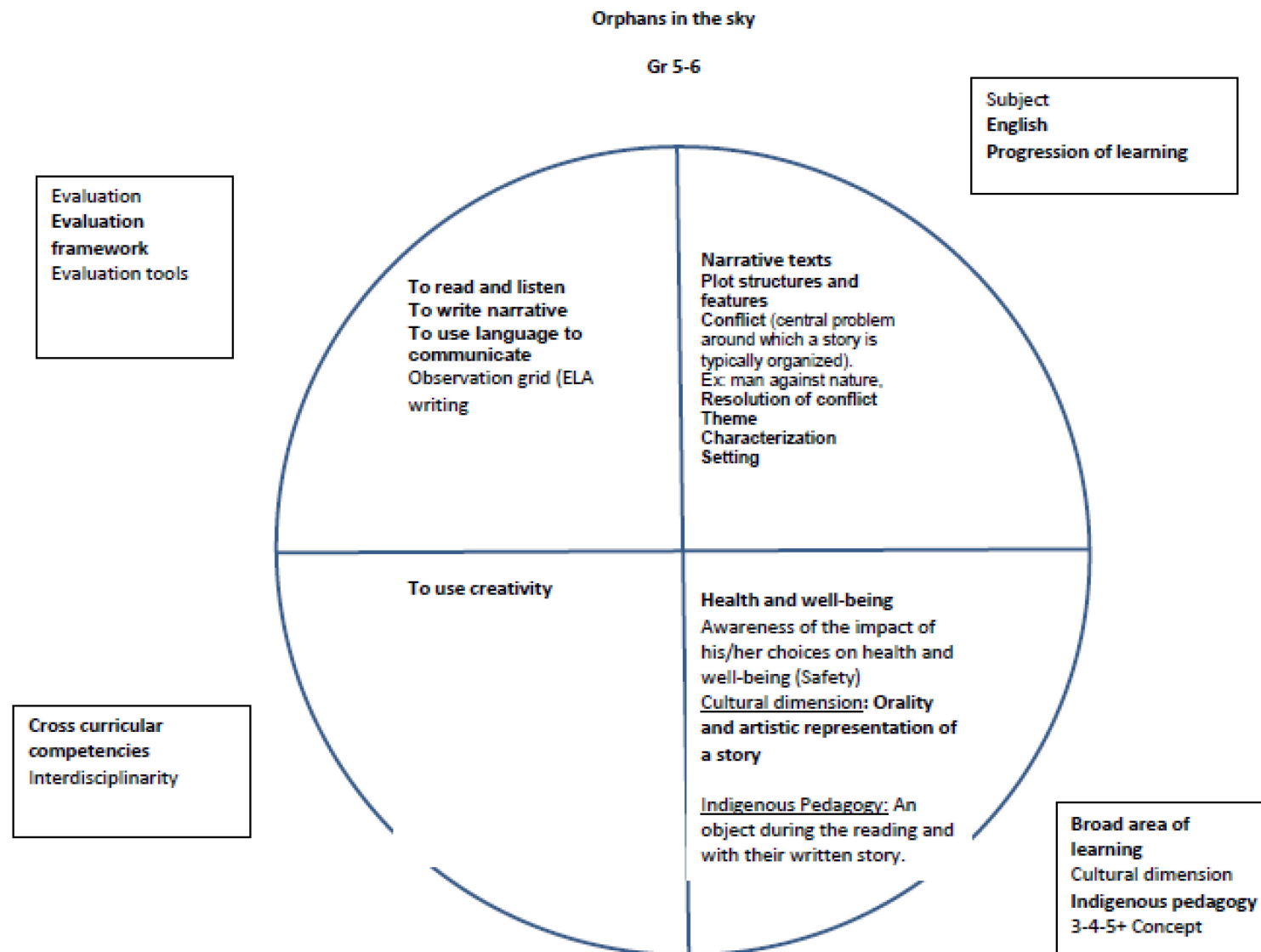
ANNEXE T. RADEAU



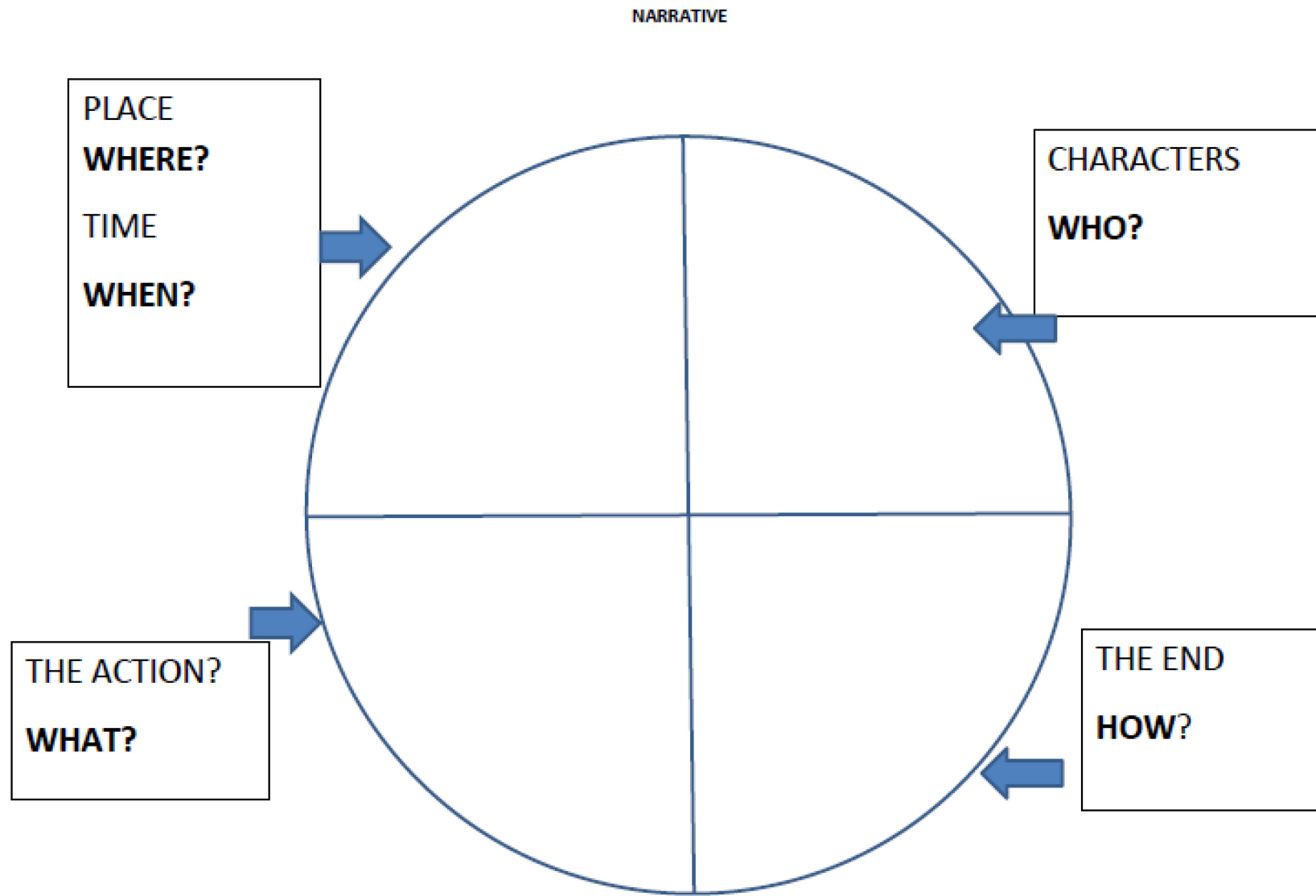
ANNEXE U. THE *TURTLE AND THE MOON* CYCLE



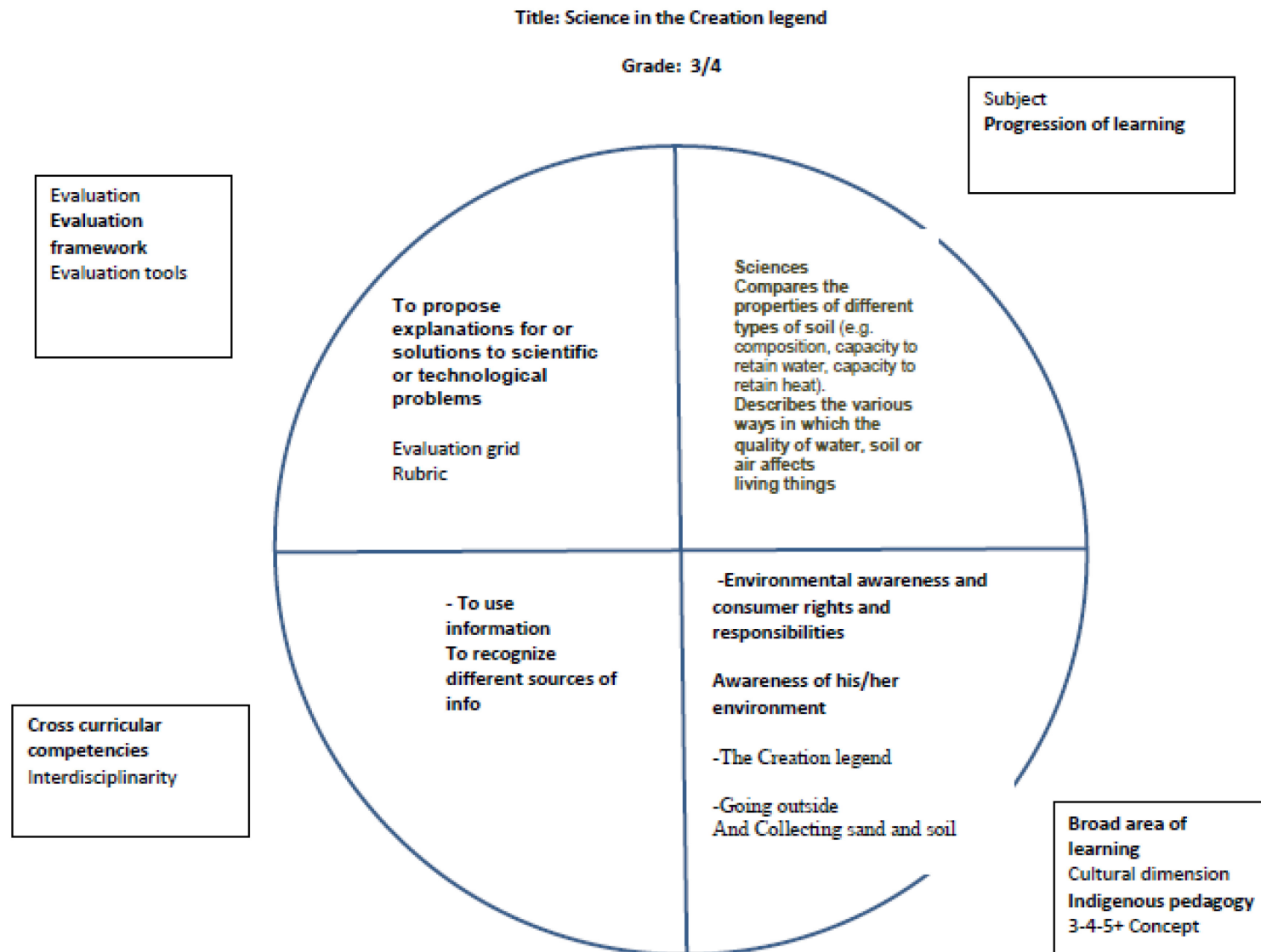
ANNEXE V. *ORPHANS IN THE SKY*



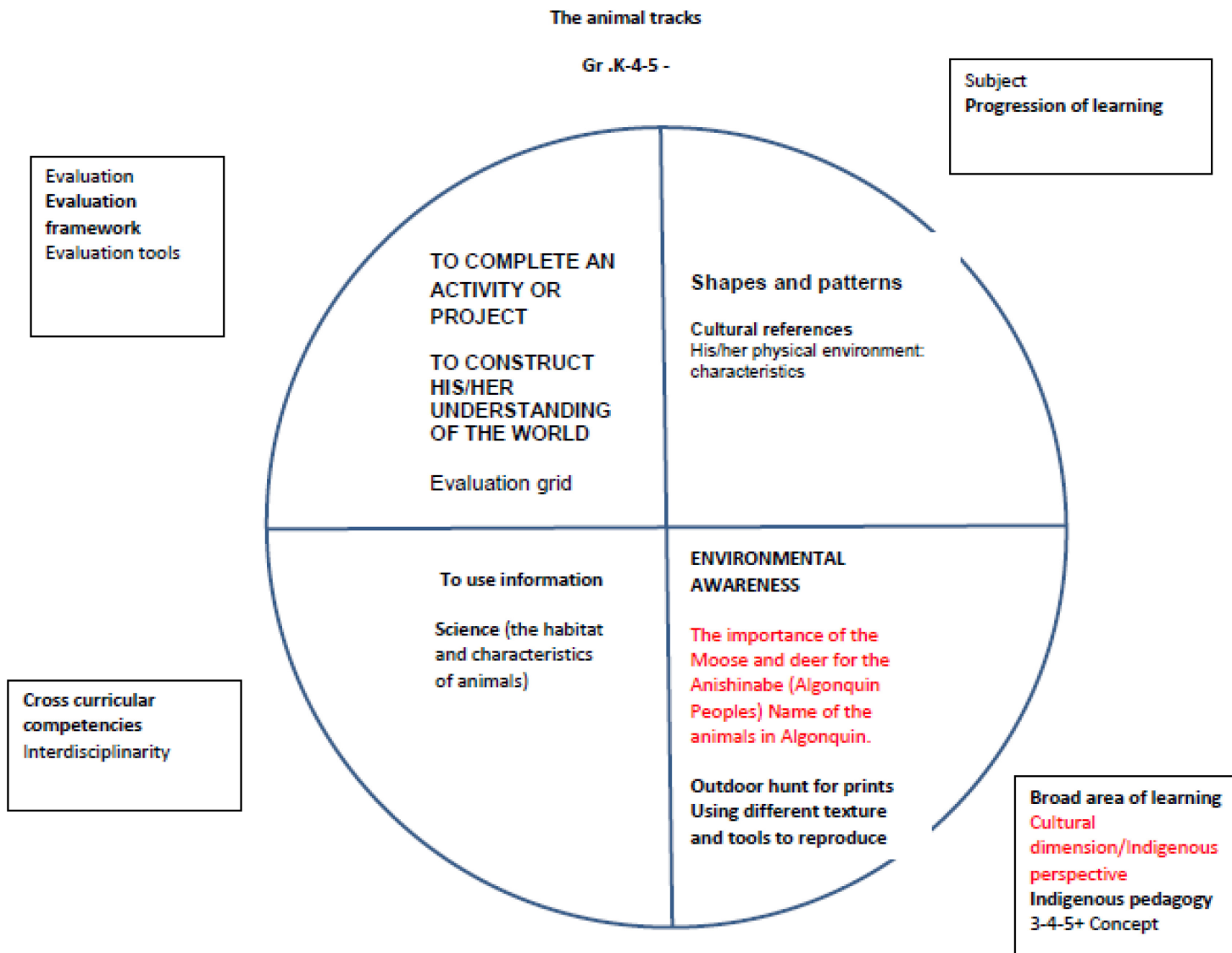
ANNEXE W. NARRATIVE



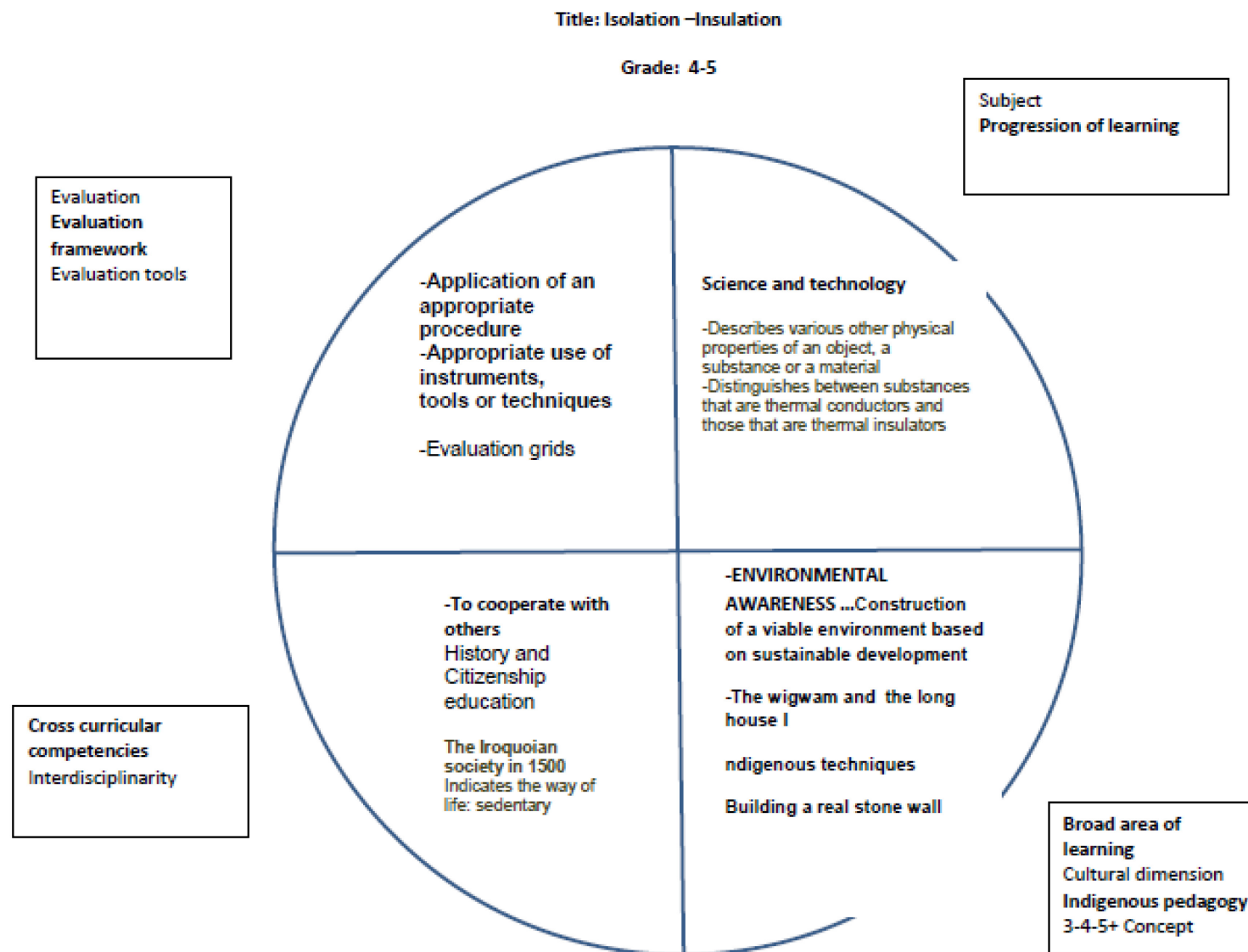
ANNEXE X. SCIENCE IN THE CREATION LEGEND



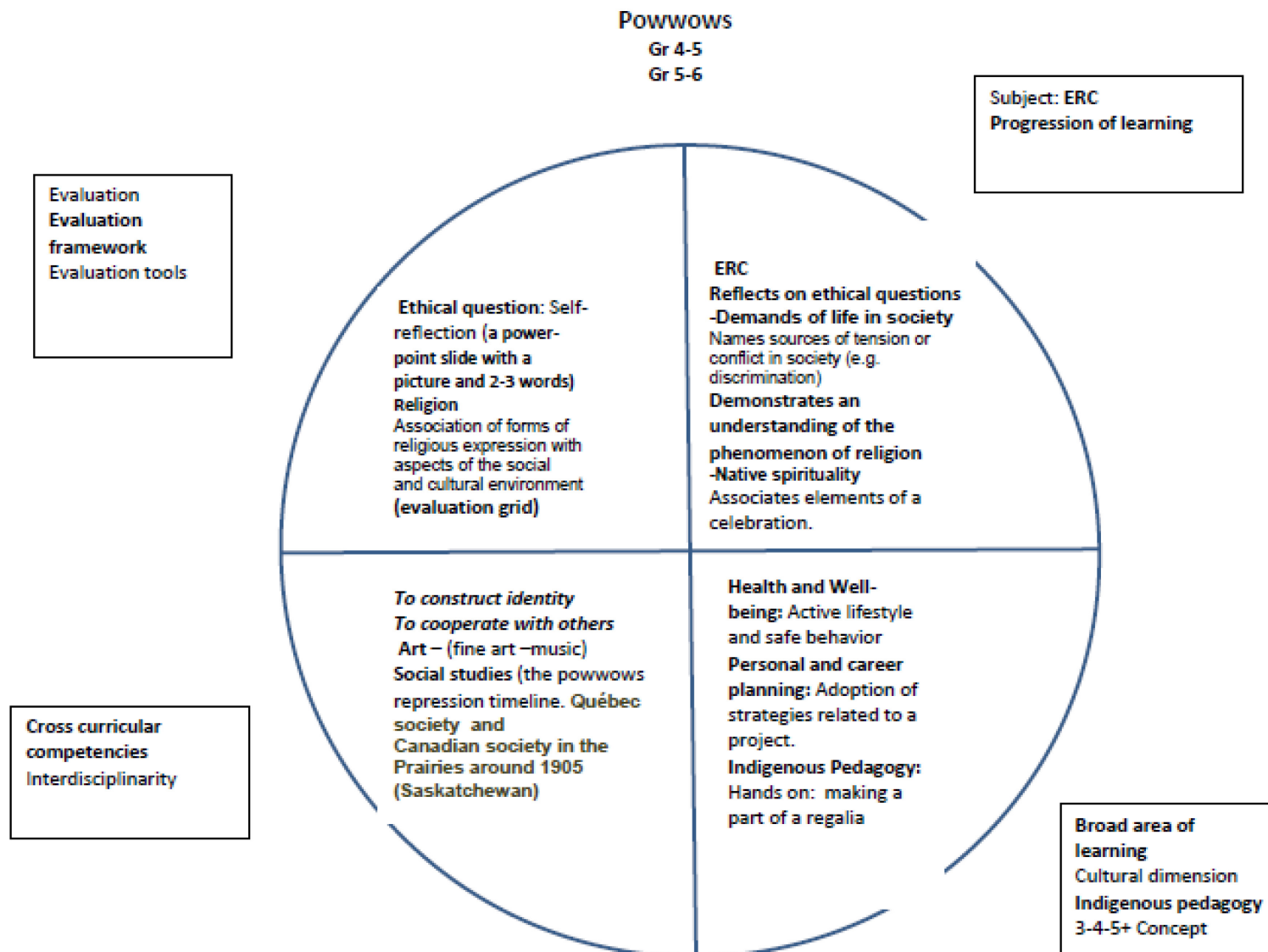
ANNEXE Y. THE ANIMAL TRACKS



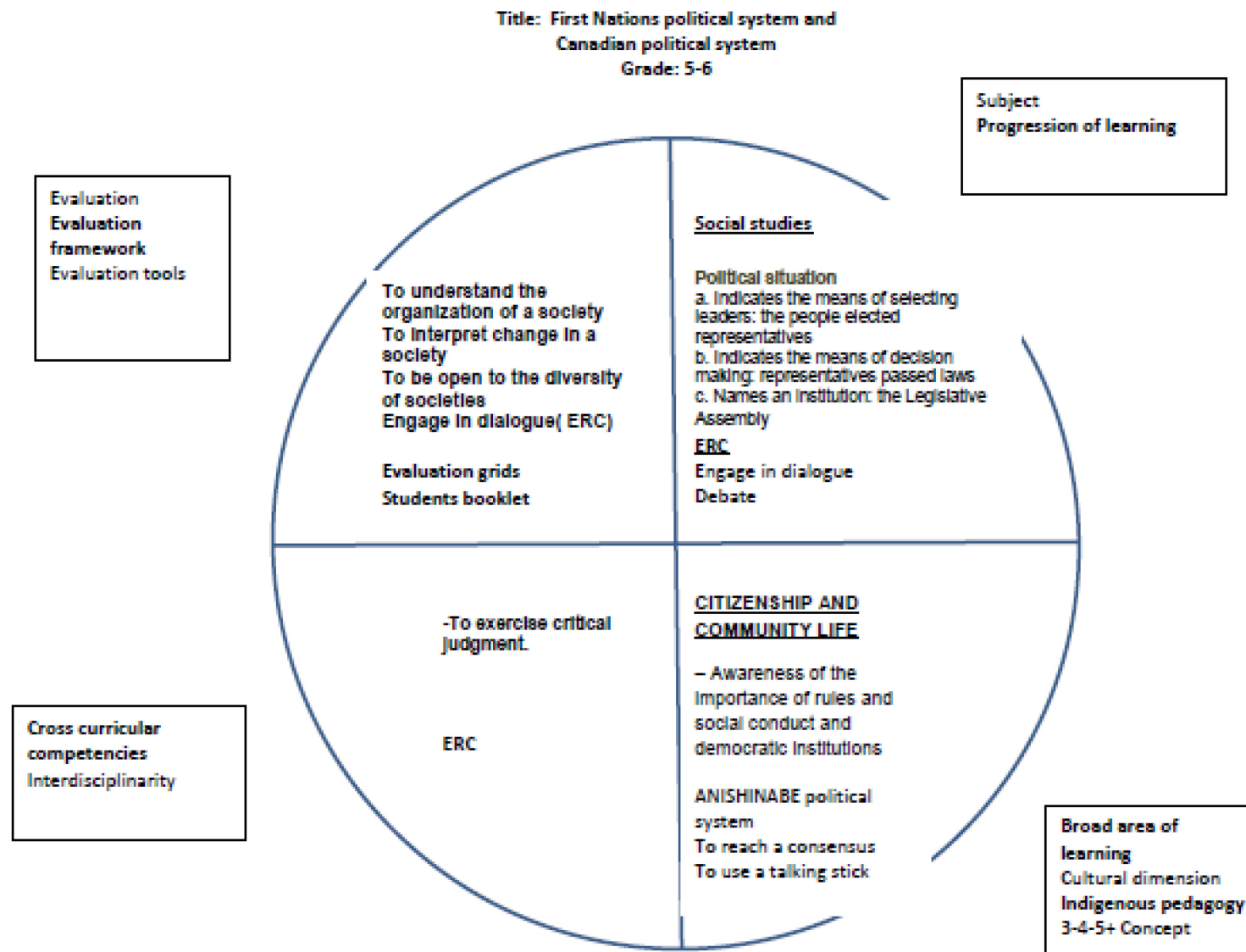
ANNEXE Z. ISOLATION – INSULATION



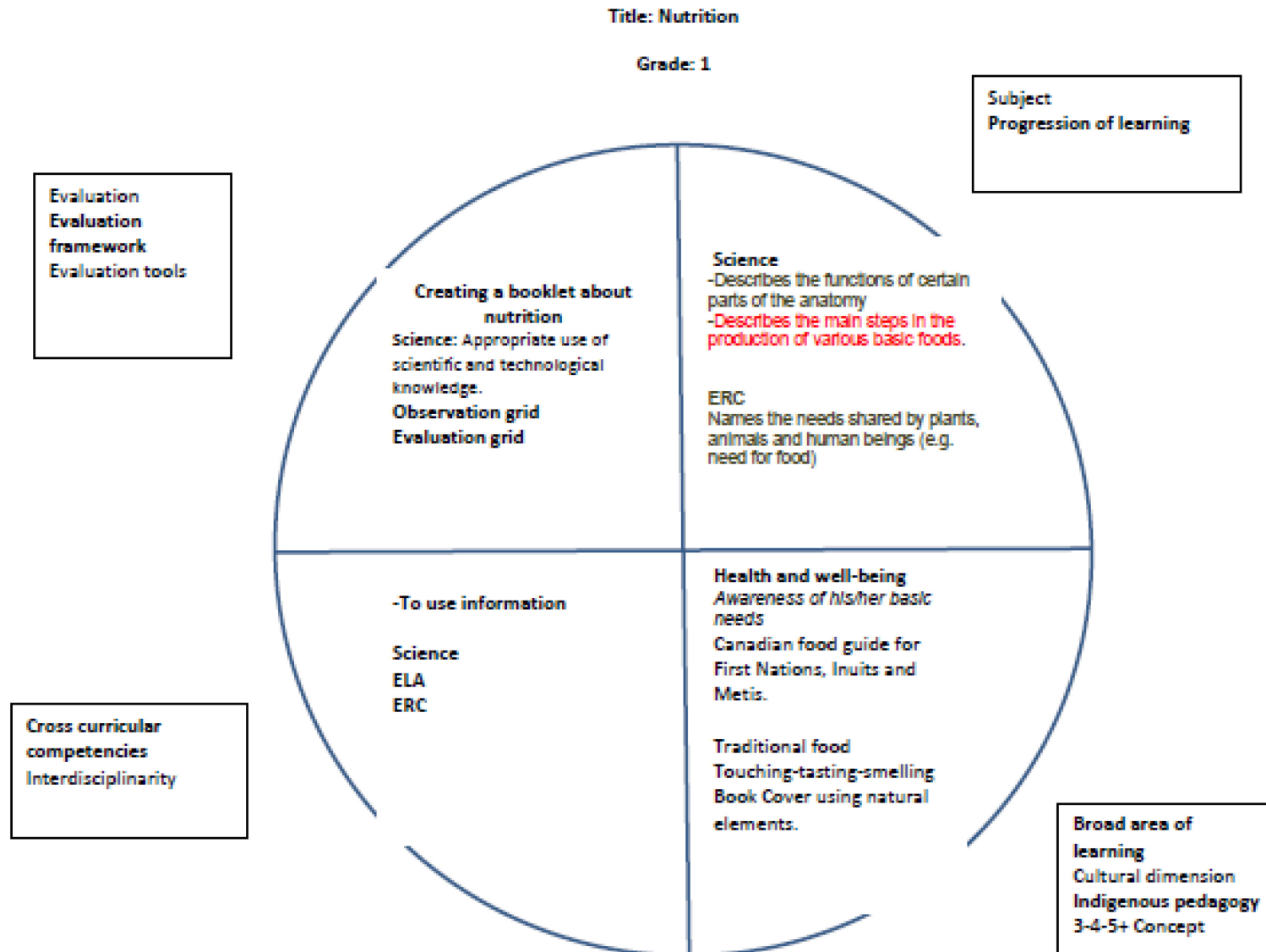
ANNEXE AA. POW-WOWS



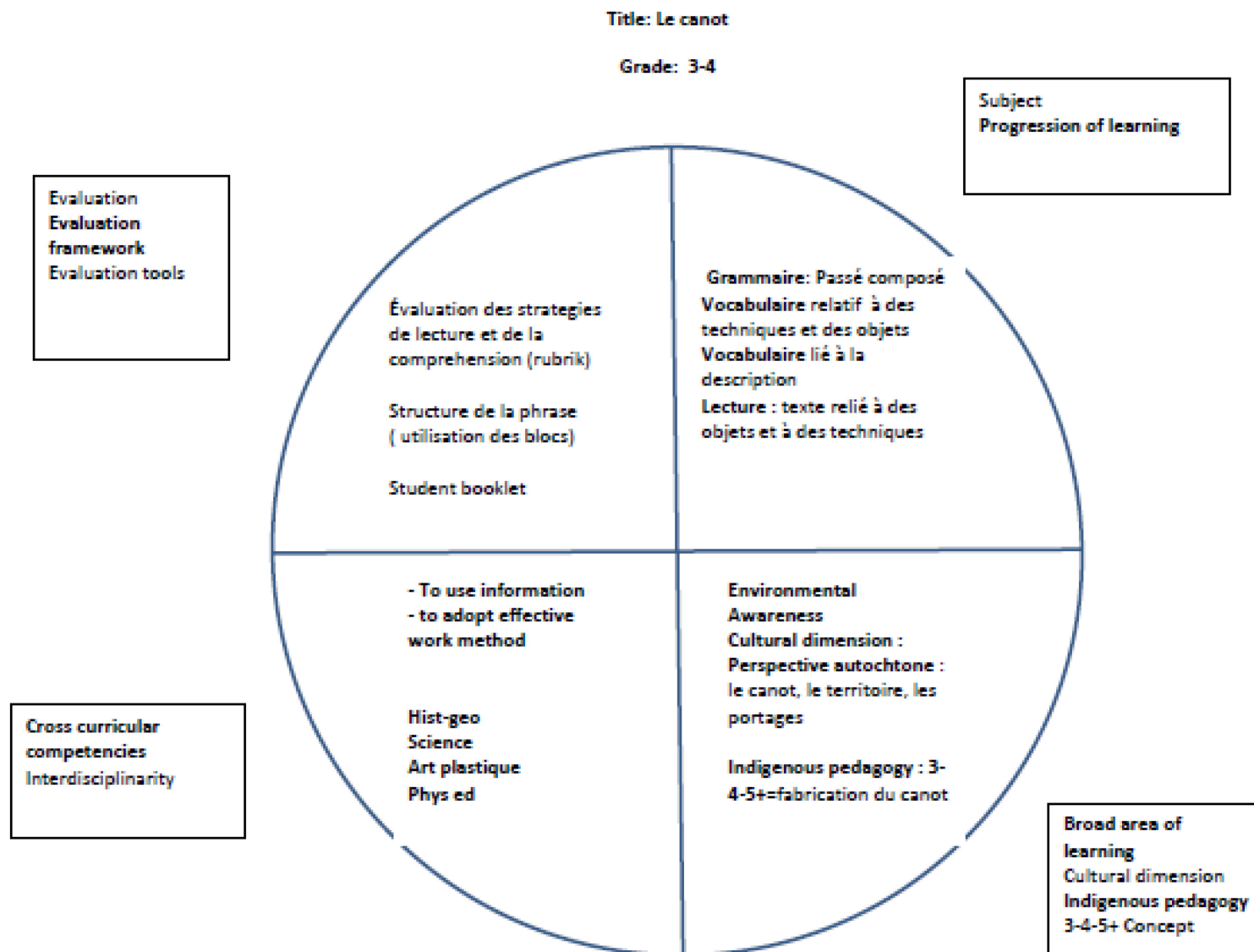
ANNEXE BB. FIRST NATIONS POLITICAL SYSTEM AND CANADIAN POLITICAL SYSTEM



ANNEXE CC. NUTRITION



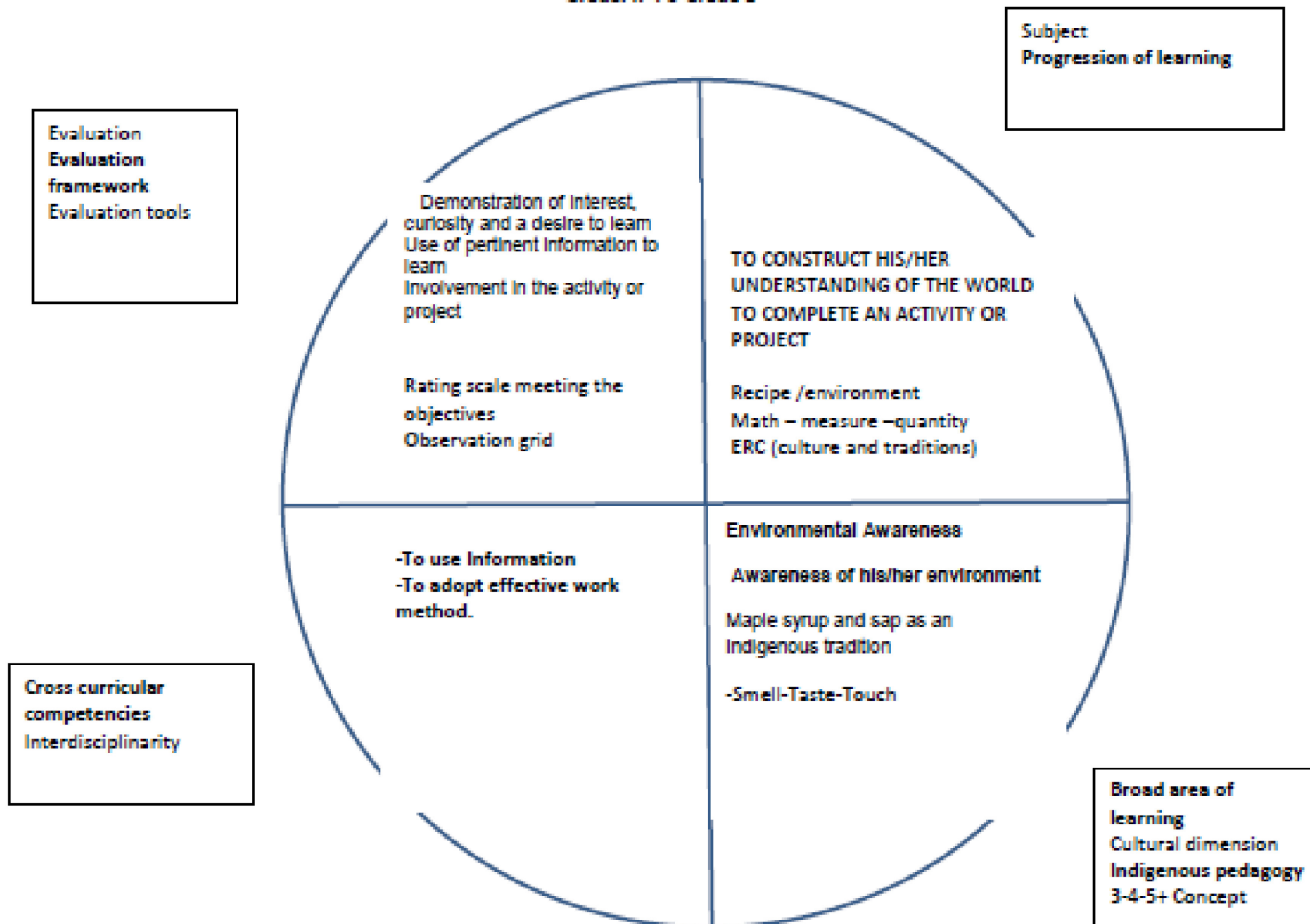
ANNEXE DD. LE CANOT



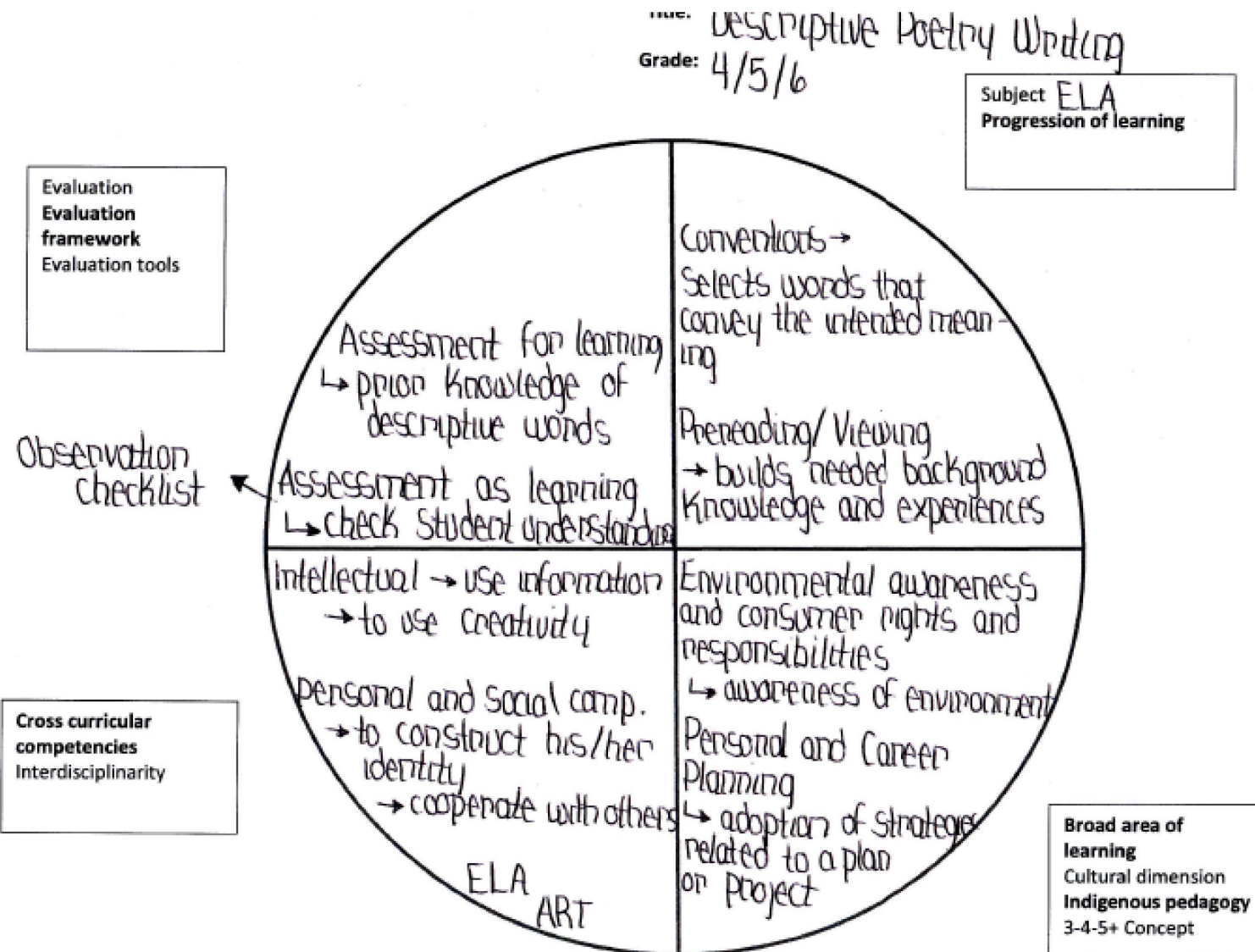
ANNEXE EE. LET'S TASTE SPRING! THE MAPLE SUGAR SHACK

Title: Let's taste Spring! The Maple sugar shack

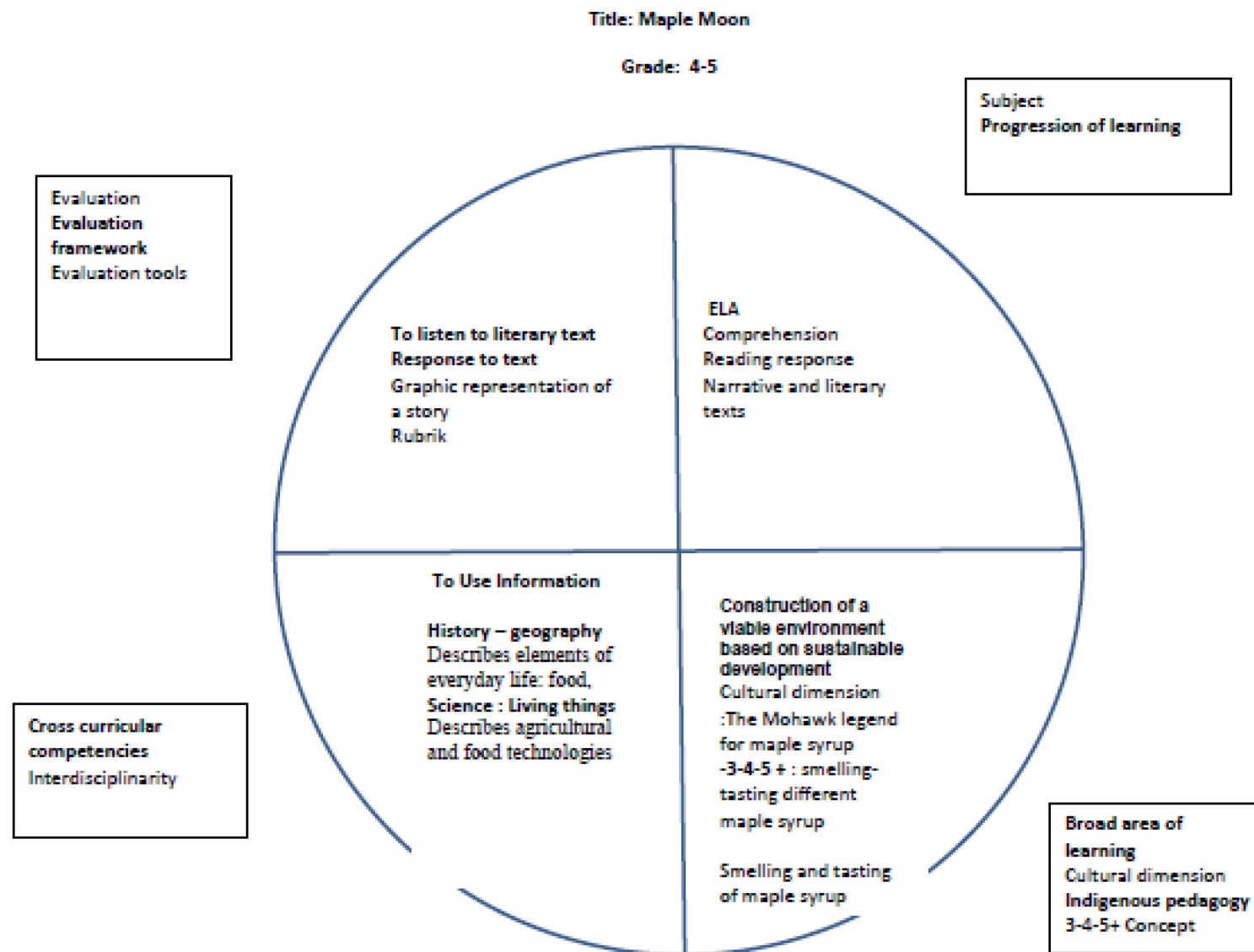
Grade: K-4-5 Grade 1



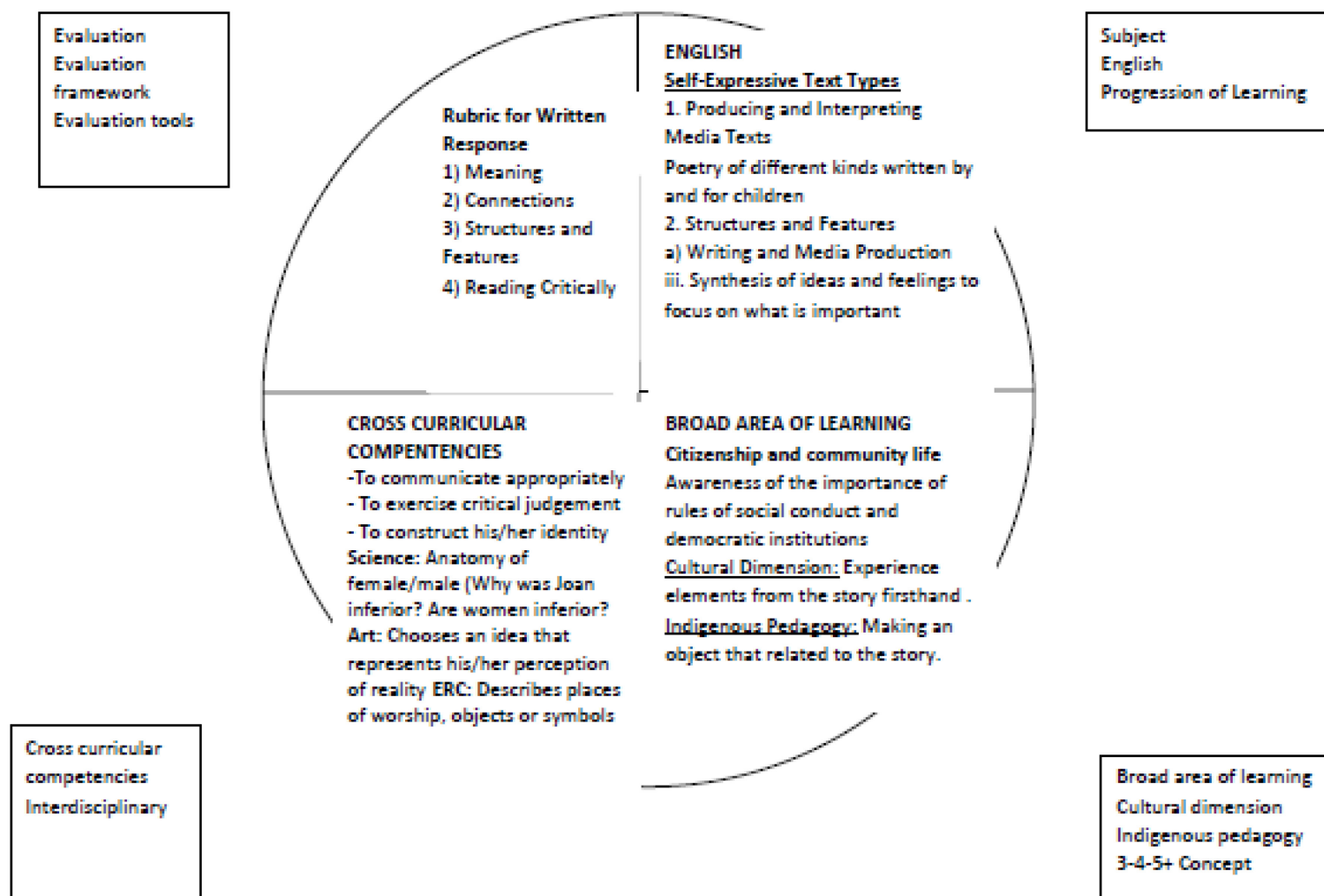
ANNEXE FF. DECRSIPTIVE POETRY WRITING



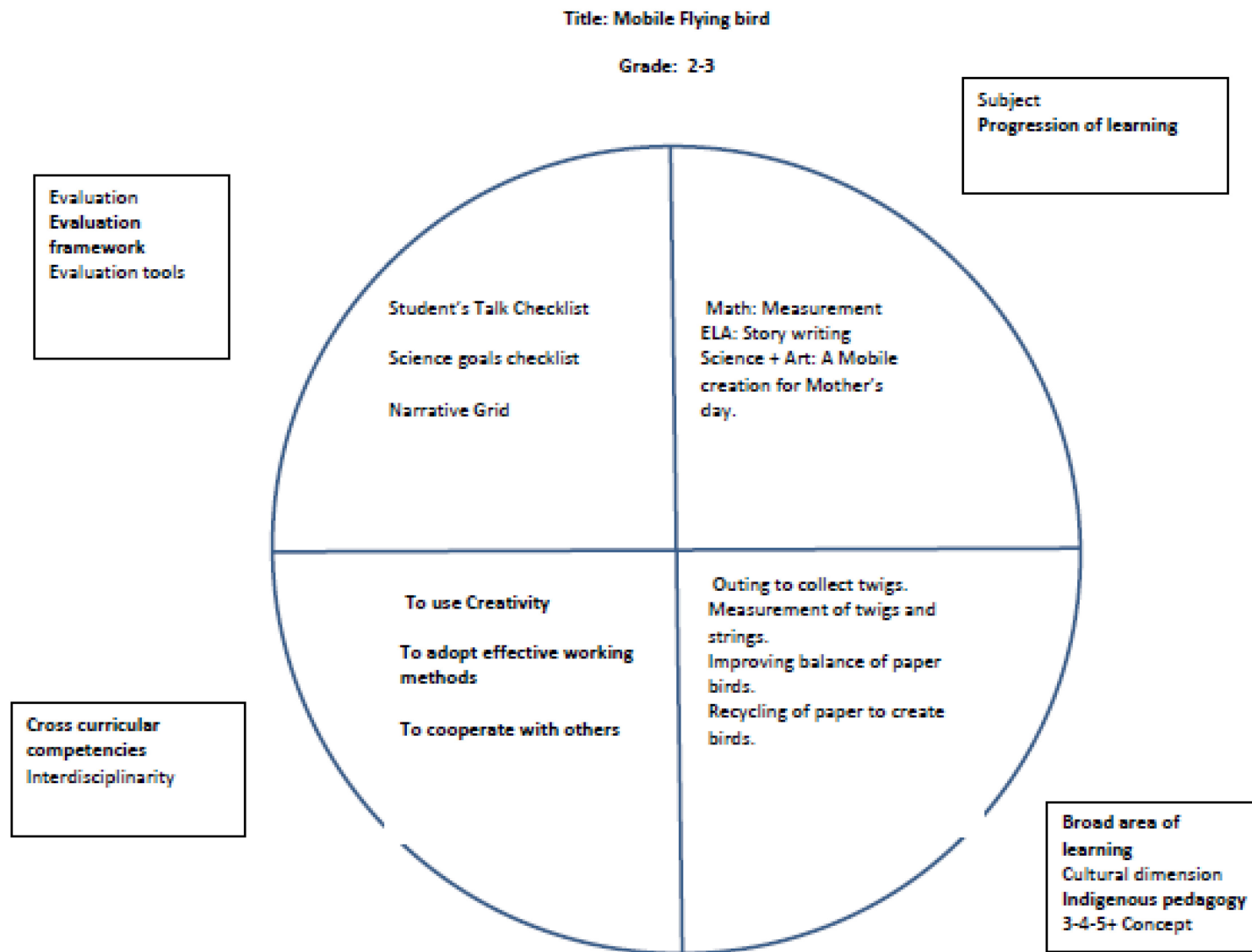
ANNEXE GG. MAPLE MOON



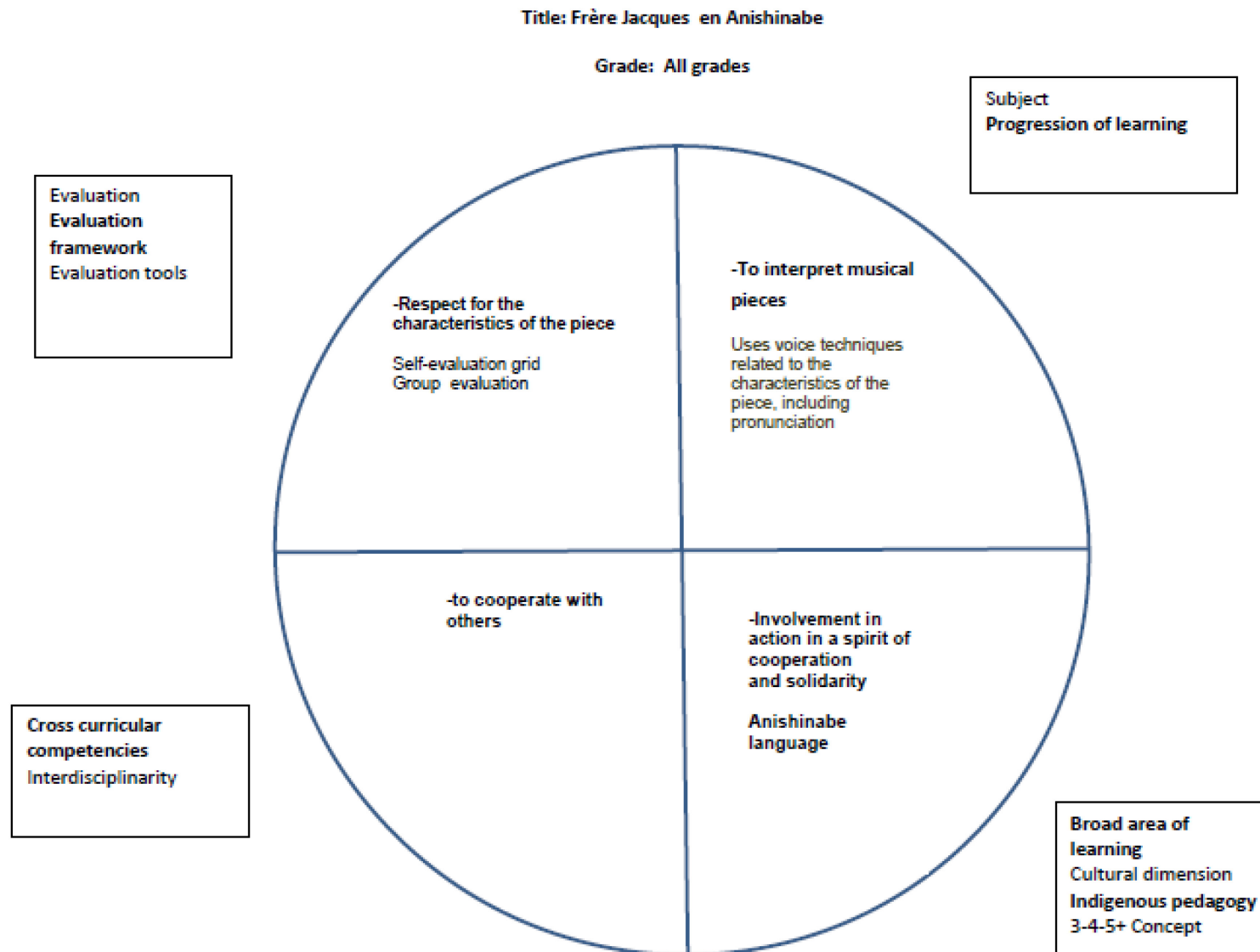
ANNEXE HH. JOAN OF ARC



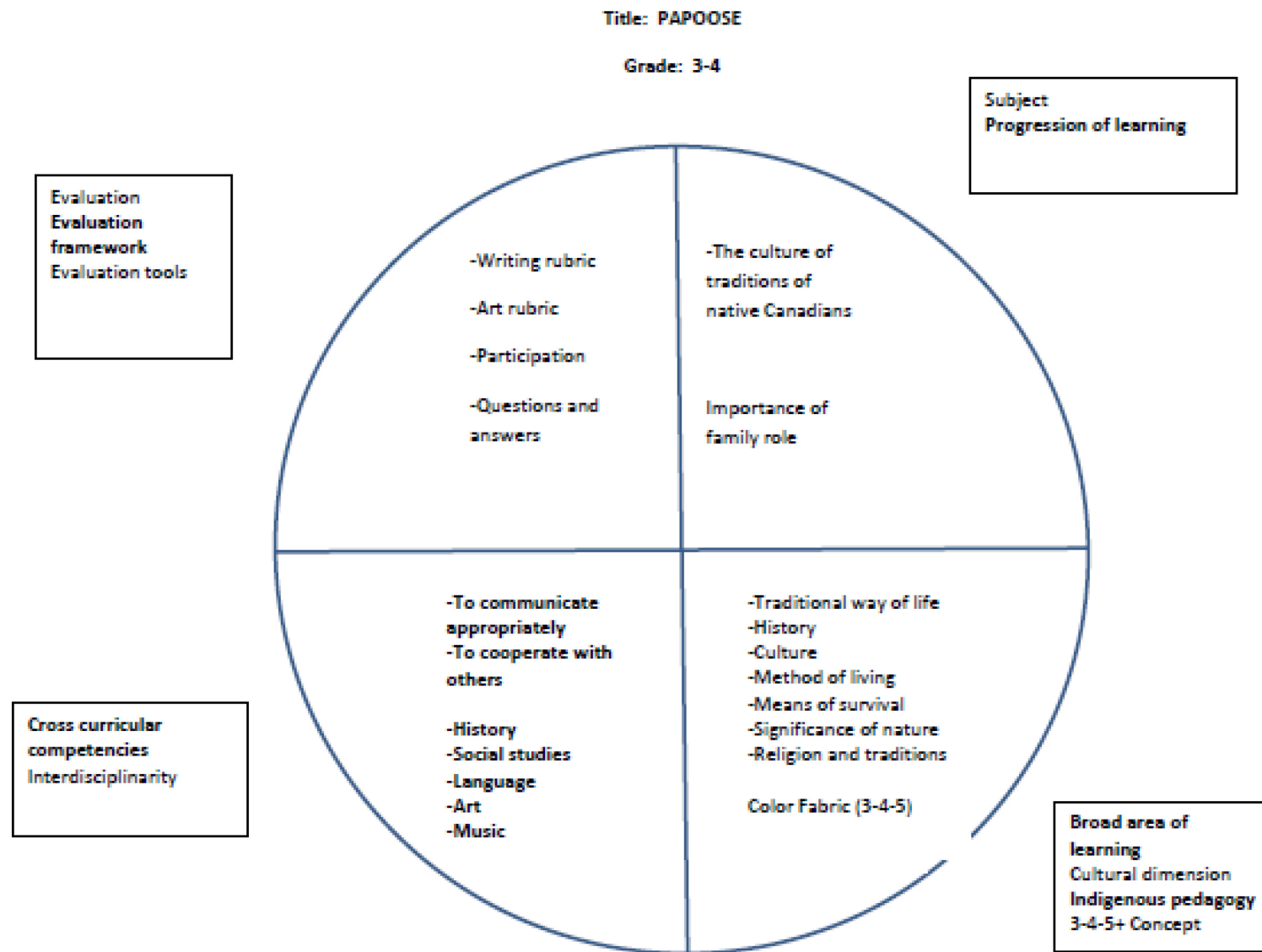
ANNEXE II. MOBILE FLYING BIRD



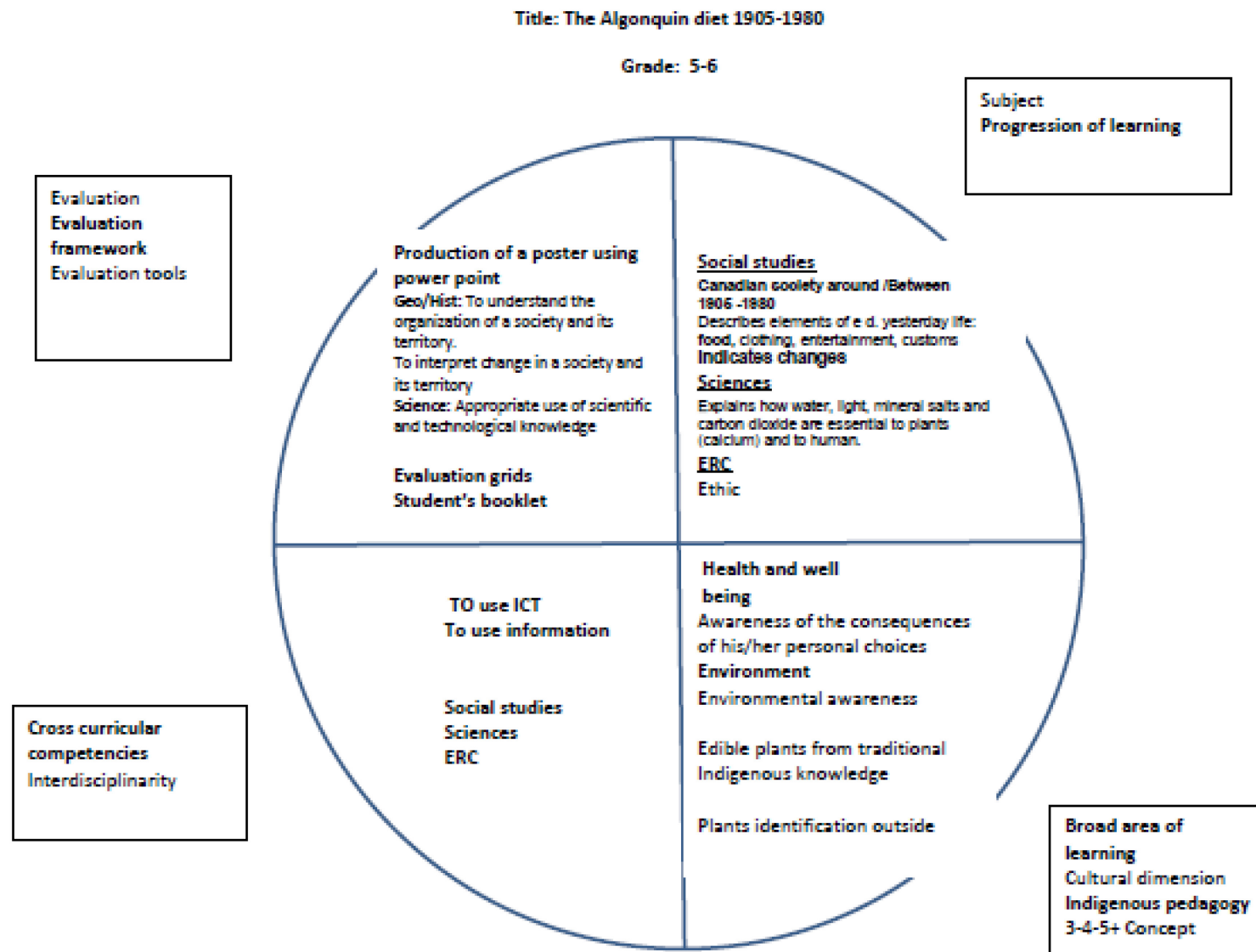
ANNEXE JJ. FRÈRE JACQUES EN ANISHINABE



ANNEXE KK. PAPOOSE



ANNEXE LL. THE ALGONQUIN DIET 1905-1980



ANNEXE MM. PHOTOS



PHOTO 1

**PHOTO 2**

**PHOTO 3**



PHOTO 4



PHOTO 5



PHOTO 6

Science
grade 1

PHOTO 7

**PHOTO 8**